

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
ЛАБОРАТОРИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ
ИНСТИТУТ ДЕТСТВА
КАФЕДРА ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА

СОВРЕМЕННАЯ ОНТОЛИНГВИСТИКА: ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ, ОТКРЫТИЯ

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
24–26 ИЮНЯ 2019 г.
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



ИВАНОВО · ЛИСТОС · 2019

УДК 81'232

ББК 88.8

С56

С56

Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / Редакционная коллегия: Т. А. Круглякова (отв. ред.), Т. А. Ушакова, М. А. Еливанова, С. В. Краснощекова.

ISBN – 978-5-6041759-9-6

В сборник вошли материалы международной научной конференции «Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия», которая прошла в Санкт-Петербурге 24–26 июня 2019 г. Авторы сборника – лингвисты, психологи, дефектологи, специалисты в области преподавания русского языка как родного и как иностранного. В докладах участников конференции прослеживаются основные направления исследований детской речи: становление грамматического строя русского языка, освоение словарного состава, овладение письменной формой речи, исследуется речевое развитие детей с нормальным и отклоняющимся речевым развитием, анализируются ошибки детей, осваивающих русский язык как первый и как второй, сопоставляется речевое развитие детей, осваивающих разные языки: финский, шведский, эстонский, греческий, немецкий, польский, болгарский, киргизский, казахский, белорусский, коми, удмуртский, якутский и др.

Книга адресована языковедам, психологам, методистам по развитию речи, преподавателям русского языка.

УДК 81'232

ББК 88.8

Конференция проводится при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-012-20055).

ISBN – 978-5-6041759-9-6

© Авторы, 2019.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

ОНТОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ

Стелла Наумовна Цейтлин
Санкт-Петербург, Россия
stl2006@list.ru

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА В СВЕТЕ ТЕОРИИ ИМПЛИЦИТНОГО НАУЧЕНИЯ¹

Процессы речевой деятельности чрезвычайно сложны и недостаточно познаны. Однако в основе их лежат определенные закономерности и правила, известные нашему мозгу.

Б. Ю. Норман «Грамматика говорящего»

«Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка. Задача психолингвистики развития – описание и попытка объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом» (Слобин 1983: 143). Так говорит Дэн Слобин, один из крупнейших специалистов в области лингвистики детской речи, которую в России называют онтолингвистикой. Отметим странную противоречивость, содержащуюся во второй из приведенных выше фраз. *Простой* факт представлен как обусловленный *сложными* явлениями. Под простым фактом, как можно думать, понимается очевидность этого обстоятельства, знакомого каждой семье. Понятно, что ребенка языку сознательно не учат, для формирования его языковой системы достаточно того, чтобы с ним на родном языке общались взрослые. В процессе общения взрослого с ребенком складываются и совершенствуются коммуникативные, когнитивные и все прочие навыки, в том числе и языковые. При этом становится все более очевидным, что подавляющая их часть осваивается на неосознаваемом уровне, т. е. не контролируется сознанием. Можно сказать, что такие навыки принадлежат мозгу, а не сознанию, если, в соответствии с терминологическим аппаратом ряда современных психологических школ, понимать под мозгом сферу бессознательных явлений. Сказанное выше относится к большинству приобретаемых ребенком навыков, но особенно четко

1. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

выявляется в процессе освоения языка. Остались в прошлом предположения, что ребенок лишь повторяет слова или фразы вслед за взрослым, а взрослый поправляет ребенка в нужных случаях, что в результате должно привести к соответствующей принятым нормам речи. Анализ речи взрослых в диалоге с ребенком свидетельствует о том, что родители обращают внимание прежде всего на содержание речи ребенка, а вовсе не на ее языковое оформление. Тем не менее то обстоятельство, что ребенок на рубеже второго и третьего года жизни уже располагает навыками склонения существительных, правильно выбирает вид глагола (языковая операция весьма сложная для носителя иного языка!), способен подобрать форму прилагательного, согласуя ее в роде, числе и падеже с формой существительного и пр., несомненно, хотя всем этим операциям его никто сознательно не учил. В трехлетнем возрасте большая часть детей уже владеет всеми базовыми языковыми правилами и имеет ментальный лексикон в объеме более двух тысяч лексем, при этом многие лексемы представлены в его составе своими словоформами. Это позволяет думать, что число хранящихся в ментальном лексиконе единиц намного больше, чем считалось раньше. То обстоятельство, что в подавляющем большинстве случаев выбор лексемы и ее формы осуществляется верно, т.е. в соответствии с нормой, позволяет думать, что ребенок знает, а точнее сказать – чувствует, ощущает – и сферу референции лексемы, и грамматическое значение используемых им словоформ. Можно представить, насколько многотрудную работу исполняет мозг маленького ребенка, добывая, дифференцируя, классифицируя огромную информацию. Недаром К. И. Чуковский называл ребенка в возрасте «от двух до пяти» гениальным лингвистом. Поистине, мозг умеет все, не умеет только одного: «не умеет не учиться». Каждая воспринятая ребенком словоформа встраивается тем или иным образом в его формирующуюся индивидуальную языковую систему, причем сознание в эту работу в подавляющем большинстве случаев не вмешивается, особенно на первых этапах. Можно думать, что и в речевом общении взрослых можно видеть подобную картину: говорящим фактически осознается прежде всего содержание речи, что же касается языковой формы этого содержания, то она практически полностью находится в ведении мозга, т.е. в области неосознаваемого. Быстрота языковых операций свидетельствует о том, что мозг располагает необходимыми стереотипами, основанными на ассоциациях разного рода, как семантического, так и формального порядка¹. Ассоциации, в свою очередь закрепленные в нейронных сетях, принадлежащих мозгу, лежат в основе языковых правил, управляющих речевой деятельностью человека.

1. Сбоями в ассоциациях объясняются многие синтагматические оговорки в речи взрослых носителей языка, см. подробнее (Цейтлин 2018).

По мере взросления ребенка сознание все чаще вмешивается в языковое оформление высказывания, бракуя отклонения от нормы самого разного типа как в процессе порождения ребенком собственной речи, так и в восприятии речи других. Некоторые грамматические маркеры, например место ударения в слове, имеют вероятностный характер, что проявляется в колебаниях говорящих, выбирающих один из возможных вариантов.

Д. Слобин, вне всякого сомнения, прав, отмечая сложность явлений, организующих кажущуюся простоту этого очевидного факта, а именно овладения языком. Поскольку эти явления имеют когнитивную природу, некоторые из них получают объяснение с позиции современной когнитивной лингвистики. Мы полагаем, что освоение языка в естественной среде может быть описано с позиций теории имплицитного научения. Одним из первых разработчиков этой теории был французский ученый Артур Ребер. В наше время эта теория активно развивается как западными когнитивными психологами, так и отечественными, в первую очередь – коллективом петербургских психологов, работающим под руководством проф. В. М. Аллахвердова. Имплицитное научение рассматривается в рамках когнитивной науки как «процесс непреднамеренного и во многом неосознанного приобретения знаний, при котором индивид не способен эксплицитировать, т. е. вербализовать содержание полученного знания, однако может использовать его для решения новых задач», (Морошкина, Гершкович 2014: 14). Имплицитное научение широко представлено в самых разных видах деятельности человека. Его результатом становятся определенные навыки, которые способны автоматизироваться, тем самым облегчая работу сознания и многократно сокращая усилия, требуемые для осуществления привычных действий. Мы механически открываем ключом дверь, плаваем в бассейне, чистим зубы, одеваемся и т. д. Но если во всех этих случаях можно допустить хотя бы незначительное вмешательство на ранних стадиях матери, тренера и т. д., которые иногда облегчают овладение навыком тем или иным образом на начальном этапе, прибегнув к эксплицитному, вербально или невербально выраженному правилу, например, показу, то в процессе освоения языка эксплицитное вмешательство взрослого практически отсутствует. В качестве учителя в данном случае выступает сама ситуация общения, которая способствует запоминанию языковых знаков и правил их использования в речи.

В сущности, абсолютное большинство языковых правил осваивается ребенком указанным выше образом. Однако, пользуясь этими правилами, он не подозревает об их существовании и фактически не может их вербализовать. Замечено, что и взрослые носители языка, использующие языковые правила при порождении и восприятии речи, обычно не в состоянии объяснить, в чем именно заключаются эти правила, которыми

они руководствуются. Некоторые из правил вообще плохо поддаются экспликации (вербализации). В качестве примера можно привести правила выбора глагольного вида. Фактически уже двухлетний русскоязычный ребенок правильно выбирает нужный глагольный вид (совершенный или несовершенный), хотя аспектуальных ситуаций огромное множество и связь между ними весьма условна. Трудно, например, объяснить выбор несовершенного вида в диалоге: «Можно закрыть окно?» – «Не закрывай! И так холодно». Человек, для которого русский язык не является родным, в такой ситуации отвечает обычно: «Не закрой!», поскольку, в сущности, с точки зрения логики, имеет право не менять вид глагола, использованный в вопросительной реплике. Подобным образом маленькие англоязычные дети без особых затруднений делают выбор между определенным и неопределенным артиклем, что представляет значительные трудности для носителей других языков, в частности, русского.

Одна из проблем, стоящих перед современной когнитивной психологией, – это обнаружение способа хранения языковых элементов в ментальном лексиконе, который определяет тип стратегии говорящего, строящего высказывание, а именно – гештальтное хранение элементов и, соответственно, целостное их извлечение или поэлементное хранение и, соответственно, создание конструкций. Наш опыт работы по изучению речи детей (см. Цейтлин 2009) свидетельствует о том, что в процессе порождения речи используются обе стратегии, но предпочтительной является гештальтная, что, очевидно, требует экспериментального подтверждения. Мы указали на эту проблему как на один из примеров возможности сотрудничества лингвистики и когнитивной психологии.

Литература

- Аллахвердов В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательному к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
- Морошкина Н. В., Гершкович В. А.* Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // Вестник СПбГУ. Сер.16. 2014. Вып. 4.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М., 1984. С.143–207.
- Цейтлин С. Н.* Лексические аномалии в речевой деятельности носителей: на материале анализа глагольных словоформ // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2018. Рамзаевские чтения. СПб., 2018. С. 103–111.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

ЧЕМ АБСТРАКТНОСТЬ ЕДИНИЦ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ОТЛИЧАЕТСЯ ОТ АБСТРАКТНОСТИ «ВЗРОСЛЫХ»?

Давно известно, что обращение к материалу детской речи часто дает возможность ответить на вопросы, которые ставит перед исследователем «взрослая» лингвистика, причем онтолингвистический подход нередко оказывается эффективнее, а порой и проще¹. В нашем случае вопросы связаны с мерой и типом абстрактности языковых единиц, а также со связью фонетики и фонологии.

Обратимся ко второй из сформулированных выше проблем.

Начиная с Н. С. Трубецкого, многие фонологи настаивают на том, что фонетика и фонология – принципиально разные дисциплины. Нередко специфику фонологии видят именно в том, что фонология оперирует абстрактными единицами. В возникающих по этому поводу дискуссиях в качестве аргумента приходится слышать высказывания типа «Будучи фонемой, X является абстрактной единицей, а абстрактную единицу произнести нельзя; есть звуки речи и звуки языка («абстрактные звуки»), последние соответствуют фонемам».

Однако в логике и философии различают разные типы абстракции. Наиболее распространена в научных системах *абстракция отождествления*, описанная в классических трудах А. А. Маркова, С. А. Яновской и целого ряда других логиков, философов, математиков. Так, А. А. Марков приравнивает символы кириллицы а, А, а и др., получая в результате некий абстрактный объект.

Что «работает» на приравнивание указанных здесь символов, что, иначе, порождает возможность их отождествления? Ведь ничего общего ни структурно, ни материально между ними нет. Ответ кажется ясным: объяснительная сила обеспечивается *функциональным подходом*. Функциональность здесь понимается (реализуется) как возможность и/или необходимость манипулировать заменами одного символа на другой с сохранением коммуницируемого смысла. Говоря шире, все стимульные связи, воспроизводимые в рамках дискурса (в том числе связи типа «вопрос – ответ» и т.п.), ведут к появлению абстрактных объектов

1. Здесь можно видеть аналогию с изучением восприятия речи. В течение продолжительного времени фонологи использовали материал перцептивных исследований как подсобный для решения тех или иных фонологических проблем. Экспериментальная фонетика долго занималась именно этим аспектом речевой деятельности. Лишь значительно позже перцептология стала претендовать на место самостоятельной дисциплины в рамках изучения речевой деятельности.

того или иного рода. Отдельно нужно отметить разные типы связей, отличающиеся статикой/динамикой. Логически различия здесь могут быть минимальными, если считать, что статика – вырожденная стадия динамики.

Когда, откуда появляется это умение генерировать символы и манипулировать ими? Ответ и здесь достаточно очевиден: в детстве, у детей. Когда сигналы (стимулы) определенного вида в определенном контексте вызывают (у ребенка и/или его окружения) более или менее устойчивую реакцию, устанавливается связь стимула и реакции. Такая бихевиористская по характеру связь носит вероятностный характер, она может быть локальной, в разной степени устойчивой, по-разному соотноситься с аналогичными связями, релевантными для «взрослого контекста». Важно, что в определенном возрасте она устанавливается или активируется (оставляем в стороне проблему нативизма), давая возможность от потенциально бесконечного разнообразия звуковых проявлений перейти к более или менее ограниченной системе абстрактных функциональных единиц.

Связь абстрактных единиц со своими «доабстрактными» корнями не утрачивается по мере дальнейшей стабилизации системы. Это не означает, что акустико-артикуляторное сходство выступает фундаментом установления внутренней структуры – будь то становящейся, будь то выступающей объектом лингвистического исследования. Ведь абстракция, напомним, отражала в нашем случае *функциональные* отношения «звуковых» единиц (можно сказать: топологию, а не метрику соответствующих объектов). Вот что говорят по этому поводу логики: «Переход от представления к понятию выступает качественным скачком, ибо представление невозможно без ощущений и восприятий, т.е. без непосредственного контакта предмета отражения и органов чувств, эмпирического опыта, а понятие по природе своей не нуждается в этом контакте, оно всегда отвлеченное, обобщенное, идеальное отражение» (Мигунов и др. 2017: 19).

Сказанного, возможно, достаточно, если предмет нашего анализа – лишь сама по себе система. Но язык – динамический механизм, существующий для выполнения вполне определенных задач. Если в модели адекватно воспроизводится внутренняя структура языка, то отражен лишь один из аспектов этого многогранного механизма и его функционирования; в частности, при таком ограничительном подходе не приходится надеяться на реалистичность модельного воспроизведении *восприятия речи*.

Дело в том, что восприятие речи – это переход от текста к смыслу, в том числе в варианте «переход от **звучащего** текста [к смыслу]». Но

звучащий текст, которому отвечает определенная спектрально-временная картина, просто «не умеет» ни выводить из акустической картины картину, лингвистически осмысленную, ни тем более оценивать степень и тип абстрактности текста и его компонентов. Совершенно очевидно, что для создания модели ее вход необходимо «настроить» – «научить» перекодировать входной сигнал лингвистически осмысленным образом.

Вернемся к вопросу абстрагирования у детей и у исследователей-лингвистов. Абстрагирование, вообще говоря, не налагает ограничений на признаки, от которых отвлекается (абстрагируется) субъект соответствующего процесса. Отсюда «знаменитые» примеры понятий-синкретов, интенсионал которых объединяет, например, меховую шапку, шарф, кошку и проч., коль скоро все они мягкие, пушистые, а от прочих признаков имеет место отвлечение. Знаки-синкреты могут быть идиосинкретичными (и в этом смысле они не вполне знаки), они локальны, не удерживаются во взрослой речи, но логика коммуникативной ситуации везде одна и та же.

Иначе говоря, онтогенетический семиозис в основных своих чертах воспроизводит филогенетический.

Предварительные выводы заключаются в следующем. Формирование фонем, слов и других языковых единиц в онтогенезе осуществляется за счет логической абстракции отождествления. Поскольку названные единицы возникают в результате отвлечения от функционально незначимых признаков, те же самые признаки (точнее – их антиподы) служат опорой для принятия решений в процедурах речевой деятельности.

Естественно, что уровень и тип абстракции ограничивается ее базой. Столь же естественно, что база абстракции потенциально доступна для манипулирования абстрактными единицами. Отсюда простое решение: абстрактные единицы должны быть четко отграничены от конкретных, но позволяют обращение к своим «корням». Научная «взрослая» абстракция отличается от «детской» лишь уровнем (в частности, она может быть сверхгенерализацией), равно как и типом. Логика абстрагирования в некоторых важных отношениях полностью сохраняется.

Литература

Мигунов А. И., Микиртумова И. Б., Федорова Б. И. (ред.) Логика. М., 2017.

Сергей Александрович Крылов

*Москва, Россия
krylov-58@mail.ru*

ВОЗРАСТНАЯ (ГЕЛИКОХРОНИЧЕСКАЯ) СТРАТИФИКАЦИЯ ТЕКСТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ АВТОМАТИЗАЦИИ: КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА УДОБОЧИТАЕМОСТИ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ¹

Изучение текста (и его фрагментов) должно учитывать оценки стиля, принадлежащие не только профессиональным лингвистам, но также и самим носителям языка («экспертам»), в том числе оценки текста (и его составляющих фрагментов) по шкале «простоты vs. сложности»². Так, литературные критики и рецензенты порой говорят, что книга (или статья) написана «сложновато», «слишком сложно», или, наоборот, достаточно «просто». Эта оценка зависит от потенциального читателя. По жанру «общие» тексты (в частности, художественные) отличаются от «специальных» (или «специализированных») (в частности, научных); но есть также особые, промежуточные, категории: научно-популярных и учебных текстов. Т. о., задаются «возрастные» («геликохронические»), т. е. связанные с возрастом читателей, параметры: ср. книги «для малышей», «для старшего дошкольного vs. младшего (vs. среднего vs. старшего) школьного возраста», «для молодежи» и т. п.³. При оценках учебников⁴ используется еще более дробная шкала годов обучения в школе или в вузе: «для школьников N-го класса», «для студентов N-го курса», «для аспирантов». Оценка простоты vs. сложности текстов⁵ имеет градуальный («измерительный») характер, т. е. является стилистической (= «стилеметрической»⁶) «стратификацией».

Такие оценки ставятся людьми (редакторами, корректорами, литературными критиками, педагогами и психологами) интуитивно. Но принципиально мыслима также иная задача: обучить компьютер оценкам

1. Работа выполнена при частичной поддержке грантов РФФИ № 17 04 00594-ОГН ОГН-А «Автоматический словарь РУСЛАН: обновленная концепция, новая лексика», РФФИ № 18 012 00650 А «Семантические категории в грамматическом строе РЯ», РФФИ № 17-29-02305 офи_м «Разработка методов анализа текстов, порождаемых в ситуации психологического неблагополучия и психического нездоровья» и РФФИ № 17-29-09158 офи_м «Создание корпуса официально-деловых текстов РЯ (ОДКРЯ)».

2. Впрочем, фактор сложности текста связан (в том числе) с фактором сложности самого языка (см., напр., Даль 2009).

3. См., напр., Валуева и др. 2017.

4. См., напр., Оборнева 2005; Оборнева 2006; Невдах 2008; Крюони и др. 2008; Филиппова 2010.

5. См., напр., Шрейдер 1966; Шпаковский 2007; Солнышкина & Кисельников 2015; Дьякова 2016.

6. О стилеметрии см., напр., Zemb 1970; Kenny 1982; Мартыненко 1988.

простоты/сложности текстов; т.е. построить автоматическую процедуру стратификации текстов по шкале сложности. I этап: исследование реальных текстов (с заданными оценочными пометами, расставленными квалифицированными «экспертами» интуитивно) с целью выявить их релевантные параметры. II этап: с опорой на выделенные параметры строится модель автоматической оценки «новых» текстов. III этап (экспериментальная верификация): модель проверяется на некотором множестве текстов с неизвестными (т. е. не заданными заранее) свойствами. Оценки, полученные автоматически, сопоставляются с квалифицированными «экспертными» оценками, задаваемыми людьми интуитивно.

Свойства письменного текста делятся на два класса:

(1) «собственно графические» = тривиально вычисляемые по собственно графическим текстовым данным;

(2) «конкретно-языковые» = получаемые в результате работы лингвистических процессоров (анализаторов текста на данном языке)¹.

Собственно графические характеристики (ГХ) целого текста зависят от ГХ его составляющих и вычислимы на их основе.

Письменный (графический) текст представим как цепочка (графических) абзацев, ибо мы знаем места абзацных отступов.

Абзац представим как цепочку (пунктуационных) предложений (П-предложений), ибо мы знаем места знаков препинания (ЗП), маркирующих сентенциальные границы, т. е. точек, восклицательных и вопросительных знаков, финальных многоточий.

П-предложение представимо как цепочка П-клауз²;

П-клауза представима как цепочка П-синтагм³;

П-синтагма представима как цепочка Г-слов⁴.

Г-слово обладает следующими вычислимыми параметрами:

1) графической длиной (L) в буквах (печатных знаках);

2) графической длиной (Lv) в слогах (= количеству гласных букв в Г-слове);

3) относительной частотностью (Frw) в корпусе K (измеряемой в ipm, т. е. "instance per million").

При опоре на работу морфологического анализатора для Г-слова вычислимы также:

4) частота (FrI) той квази-лексемы, к которой относится это Г-слово;

1. Напр., признак «громоздкости» («тяжеловесности») текста (см. Севбо 1981) относится к классу (2).

2. П- (пунктуационная) клауза – это отрезок между двумя «межклаузальными» ЗП (точка с запятой, двоеточие, тире), внутри которого нет «межклаузальных» ЗП.

3. П- (пунктуационная) синтагма – это отрезок между двумя «не-пробельными» ЗП, внутри которого нет иных ЗП, кроме пробелов.

4. Г- (графическое) слово – это отрезок текста между двумя пробелами, не содержащий пробелов внутри.

5) частота (Frg) той квази-грамматемы, к которой относится это Г-слово.

Любая цепочка из 2 Г-слов (биграмма) или из 3 Г-слов (триграмма) обладает также подобными параметрами (L, Lv, Fr), но к ним добавляется еще и набор усредненных свойств тех Г-слов, которые образуют эту цепочку. То же, *mutatis mutandis*, касается цепочек более высоких ярусов.

На основе этих свойств можно аналогичным образом задать параметры единиц и более высоких языковых «ярусов»: П-синтагм и П-предложений, а в итоге – и целых текстов: длину П-синтагмы в Г-словах, длину П-клаузы в П-синтагмах (и ниже), длину П-предложения в П-клаузах (и ниже), длину абзаца в П-предложениях (и ниже) и длину текста в абзацах (и ниже).

Длина (протяженность) предложения в Г-словах коррелирует с его интуитивно ощущаемой читателем «трудностью»¹ или «сложностью»², а в конечном счете – также и с «понятностью» его смысла.

Пучок этих свойств есть формальный аналог того свойства текста, которое в прикладной психологии называют “readability”, букв. «удобочитаемость» или «читабельность» текста³ (обратно пропорциональная его «сложности» или «трудности»). «Индексы удобочитаемости» основаны на таких автоматически измеримых параметрах.

Экспертные оценки разбивают тексты «Генерального педагогического корпуса русского языка» (ГПКРЯ) по возрастному признаку («для читателей какого возраста?») на несколько «этапов». ГПКРЯ включает 2 подкорпуса – ГПКРЯ-Ч («Школьное чтение») и ГПКРЯ-У («Школьные учебники»).

ГПКРЯ-Ч включает 1801 художественный текст (для детского и подросткового чтения). ГПКРЯ-Ч разбит на 10 возрастных этапов: для 3–5 лет (137 книг), для 5–8 лет (254 книг), для 9–12 лет (286 книг), для 5-го класса (90 книг), для 6-го класса (150 книг), для 7-го класса (90 книг), для 8-го класса (140 книг), для 9-го класса (226 книг), для 10 класса (183 книги), для 11 класса (244 книги). Его общий объем 86 млн. 797 тыс. 999 словоформ (токенов). Частотный словарь ГПКРЯ-Ч содержит 1 млн. 098 тыс. 750 словоформ-типов.

ГПКРЯ-У включает 203 учебных текста. Он разбит на 9 возрастных этапов (классы с 5-го по 9-й): 5-й класс (27 книг), 5–6-й классы

1. См. Тулдава 1975; Томина 1985.

2. См., напр., Лескис 1962, 1963, 1964; Адмони 1966; Акимова 1973; Севбо 1981, Breuillard 1989.

3. Cp. Dale & Chall 1948; Flesh 1948; Flesh 1949; McLaughlin 1969; Микк 1970, 1974, 1981; Coleman & Liaou 1975; Kincaid & al. 1975; Мацковский 1976; Huckin 1983; Simon-Vanderbergen 1986; Davison & Green 1988; Olsen & Johnson 1989; Perfetti 1989; Duszak 1990; Chall & Dale 1995; DuBay 2007a, 2007b; Бертин 2014; Кисельников 2015; Дружкин 2016; Лапошина 2017; Ляшевская.

(3 книги), 5–9-й классы (1 книга), 6-й класс (34 книги), 6–9-й классы (1 книга), 7-й класс (46 книг), 7–9-й классы (3 книги), 8-й класс (51 книга), 9-й класс (36 книг). Объем ГПКРЯ-У 9 млн. 848 тыс. 816 словоформ (токенов). Частотный словарь ГПКРЯ-У содержит 470 тыс. 384 словоформ-типов.

Интересно сопоставить эти интуитивно выработанные экспертные оценки с результатом работы программы автоматической геликохронической стратификации.

Литература

Адмони В. Г. Размер предложения и словосочетания как явление синтаксического строя // Вопросы языкознания. 1966. № 4. С. 111–118.

Акимова Г. Н. Размер предложения как фактор стилистики и грамматики // Вопросы языкознания. 1973. № 2. С. 67–79.

Бегтин И. В. Что такое «понятный русский язык» с точки зрения технологий. Заглянем в метрики удобочитаемости текстов: блог компании «Информационная культура». Код доступа: [<http://habrahabr.ru/company/infoculture/blog/238875/>]. (Дата публикации 2014).

Валуева Е. А., Данилевская Н. М., Лаптева Е. М., Ушаков Д. В. Когнитивная сложность художественных текстов для детей: количественные методы оценки // Вопросы психолингвистики. 2017. № 31. С. 42–61.

Даль Э. Возникновение и сохранение языковой сложности. М., 2009.

Дьякова А. А. Объективная и субъективная сложность документных текстов // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. Волгоград, 2016 № 1 (30). С. 63–69.

Кисельников А. С. К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2015. № 11. ч. 2. С. 79–84.

Криони Н. К., Никин А. Д., Филиппова А. В. Автоматизированная система анализа параметров сложности учебного текста // Технология и организация обучения: науч. издание. Уфа, 2008. С. 155–161.

Лесский Г. А. О размерах предложений в русской научной и художественной прозе 60-х годов XIX в. // Вопросы языкознания. 1962. № 2. С. 78–95.

Лесский Г. А. О зависимости между размером предложения и характером текста // Вопросы языкознания. 1963. № 3. С. 92–112.

Лесский Г. А. О зависимости между размером предложения и его структурой в разных видах текста // Вопросы языкознания. 1964. № 3. С. 92–123.

Ляшевская О. Н. Индексы удобочитаемости как мера оценки сложности текста // Доклад на семинаре НУГ.

Мартыненко Г. Я. Основы стилеметрии. Л., 1988.

- Мацковский М. С.* Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М., 1976. С. 126–142.
- Мизернов И. Ю., Гращенко Л. А.* Анализ методов оценки сложности текста // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2015. Вып.18. С. 572–581.
- Микк Я. А.* О факторах понятности учебного текста: автореф. дисс. ... к. пед. н. Тарту, 1970.
- Микк Я. А.* Методика разработки формул // Советская педагогика и школа. 1974. № 9. С.78–163.
- Микк Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. М., 1981.
- Невдах М. М.* Исследование информационных характеристик учебного текста методами многомерного статистического анализа // Прикладная информатика. 2008. № 4 (16). С. 117–130.
- Оборнева И. В.* Автоматизация оценки качества восприятия текста // Вестник МГПУ. 2005. № 2 (5).
- Оборнева И. В.* Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров. Дисс... канд. пед. наук. М., 2006.
- Севбо И. П.* Графическое представление синтаксических структур и стилистическая диагностика. Киев, 1981.
- Солнышкина С. И., Кисельников А. С.* Сложность текста: этапы изучения в отечественном прикладном языкознании // Вестник Томского гос. университета. Филология. Томск, 2015 № 6 (38). С. 86–99.
- Томина Ю. А.* Объективная оценка языковой трудности текстов (описание, повествование, рассуждение, доказательство): дисс. ... к. пед. н. М., 1985.
- Тулдава Ю. А.* Об измерении трудности текстов // Уч. зап. Тартуского ун-та. Тарту, 1975. Вып. 345, IV. Труды по методике преподавания иностранных языков. С. 102–120.
- Филтпова А. В.* Управление качеством учебных материалов на основе анализа трудности понимания учебных текстов: автореф. дисс. ... к. техн. н. Уфа, 2010.
- Шпаковский Ю. Ф.* Оценка трудности восприятия и оптимизация сложности учебного текста (на материале текстов по химии): автореф. дисс. ... к. филол. н. Минск, 2007.
- Шрейдер Ю. А.* Характеристики сложности структуры текста // НТИ. 1966. № 7. С. 34–41.
- Breullard J.* Stylistique et visualisations syntaxiques. Contribution a l'étude de l'imitation littéraire // V-e Colloque de linguistique russe. P., 1989. P. 529–544.
- Chall J. S., Dale E.* Readability Revisited: The New Dale-Chall Readability Formula. Brookline, 1995.

- Coleman M., Liau T. L.* A computer readability formula designed for machine scoring // Journal of Applied Psychology. Vol. 60. 1975. P. 283–284.
- Davison A., Green G. M.* Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered. NJ, 1988.
- Duszek A.* Linguistic complexity, readability formulas and text comprehension // Kwart. neofilol. – Warszawa, 1990. -R. 37, z. 1. P. 73–83.
- Flesch R.* A new readability yardstick, Journal of Applied Psychology. 1948. Vol. 32. P. 221–233.
- Flesch R.* The Art of Readable Writing. Harper & Row. 1949.
- Huckin Th. N.* A cognitive approach to readability // New essays in technical and scientific communication: Research, theory, practice. NY, 1983. P. 90–108.
- Kincaid J. P., Fishburne R. P. J., Rogers R. L., Chissom B. S.* Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease formula) for Navy enlisted personnel. (Research Branch Report 8-75), Naval Technical Training Command, Naval Air Station Memphis (75), Millington, TN, 1975.
- McLaughlin H.* SMOG grading – a new readability formula // Journal of Reading. № 22. 1969. P. 639–646.
- Olsen L. A., Johnson R.* Towards a better measure of readability: explanation of empirical performance results // Word. NY, 1989. Vol. 40. № 1/2. P. 223–234.
- Perfetti Ch. A.* [Recensio] // Language. Baltimore, 1989. Vol. 65. № 3. P. 643–646. Rec. ad op.: Davison A., Green G.M. Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered. NJ, 1988.
- Savitch W. J. et al.* (eds.). The formal complexity of natural language / Ed. by Savitch W.J. et al. – Dordrecht etc.: Reidel, 1987. XVIII. (Studies in linguistics a. philosophy. Vol. 33).
- Simon-Vanderbergen A. M.* Investigating readability in qualities and tabloids // Aspects of style in British newspapers. Gent, 1986. P. 10–43.

Татьяна Александровна Гридина

Екатеринбург, Россия
tatyana_gridina@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕТСКОГО СОЗНАНИЯ КАК ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Рассматривая детскую речь как особую сферу лингвокреативной деятельности, следует в первую очередь обратиться к рефлексивной составляющей языкового сознания ребенка. Многочисленные инновации, возникающие на этапе дошкольного онтогенеза, представляют собой своеобразный метаязык, с помощью которого транслируется сверхнаивная (по Н. И. Лепской) детская картина мира. Осваивая значения языковых знаков, ребенок «пропускает» через слово доступные ему когниции

(в частности, опираясь на систему сформированных на основе практического опыта «предметных эталонов»). Рефлексивная доминанта языкового сознания ребенка выступает при этом как инстинктивно складывающаяся (основанная на обостренном языковом инстинкте) «стратегия» освоения детьми логики языковых номинаций. Проявления рефлексии над формой и значением вербальных знаков в детской речи разнообразны. Таковы, в частности, формы метаязыковой рефлексии, зафиксированные на основе комментариев детей к собственным инновациям и узואльным лексемам (см.: Дети о языке 2001). Эти комментарии касаются и фиксации детьми особенностей произношения слова (коррекции чужих и собственных «неправильностей»), и осознания звукового тождества и смыслового различия слов (постижения феномена омонимии и полисемии), анализа структуры слова и выведения алгоритма его образования (данный вектор можно было бы обозначить как *операциональную зону освоения системного механизма языка*) и т. п. Но самым ярким проявлением рефлексивной составляющей детского языкового сознания выступает, с нашей точки зрения, стремление ребенка к установлению мотивированности наименования на основе его сближения (по созвучию, чаще всего случайному) с известными словами. Функции таких сближений – *прогностическая* (выдвижение «версии» о значении непонятого слова или хотя бы его чисто формальное приспособление к более «знакомому» фонетическому облику); *уточняющая*, связанная с коррекцией узואльного наименования (с учетом конкретной ситуации употребления слова, функции обозначаемого, актуальных для ребенка признаков внешнего вида и свойств денотата, в том числе и обнаруженного «несоответствия» между названием и закрепленным за ним содержанием); *прагматическая функция* – объяснение ребенком собственной инновации из стремления быть понятым, реализовать потребность в номинации, отсутствующей в языке и т.п.; *игровая функция* – осознаваемая интенция к нарушению языкового канона (при понимании ребенком условности собственных инноваций).

Сделанные предварительные замечания подводят нас к поставленной проблеме рассмотрения рефлексивной составляющей языкового сознания ребенка как проявления лингвокреативного мышления, основанного на ассоциативных механизмах выведения нового знания на основе уже известного. Существует возможность и традиция исследовать рефлексии детей над фактами языка методом наблюдения: а) в опоре на комментарии детей к собственным инновациям; б) в опоре на результат словотворческой и формотворческой деятельности ребенка – собственно при сопоставлении детской инновации с прототипом, который может быть предъявлен или не предъявлен в детском

высказывании (кстати, далеко не всегда такой прототип в последнем случае может быть считан); в) в опоре на функцию, которую выполняет инновация в детской речи (восполнение дефицита словарного запаса ребенка или языковой лакуны – отсутствующего в языке слова для выражения ситуативной потребности ребенка в номинации; стремление ребенка скорректировать неправильность, отмеченную в собственной речи или в речи собеседника; проявление интенции к языковой игре – с целью пошутить, создать собственный языковой «мир», уйти от прямого ответа с помощью уловки, манипулировать собеседником; проявление способностей к стихотворчеству, созданию загадок, скороговорок, образной номинации).

Методология выявления метаязыковой рефлексии с «выходом» в зону языковой игры может базироваться на экспериментальных технологиях, в основу которых должно быть положено, во-первых, естественное стремление детей к истолкованию незнакомых слов через установление их мотивированности, и, во-вторых, способность детей создавать собственные инновации по отрефлектированным алгоритмам и образцам. Процессы мотивации и реноминации сопровождают друг друга, определяя формальную и смысловую специфику детских слов. Толкование слова через мотивационный перифраз – типичный метаязыковой комментарий ребенка к узуальному слову и к собственной словотворческой инновации. К. И. Чуковский в своей знаменитой книге «От двух до пяти» неоднократно подчеркивал не только удивительную выразительность детских инноваций («лепых нелепиц»), но и их органичность в плане считываемости, узнаваемости. Так, услышав в речи одного мальчика окказиональный глагол *копытнуть*, Чуковский решил проверить, насколько это слово будет понятным для другого ребенка, употребив его в разговоре с собственным внуком (последний даже не заметил, что такого слова не существует, совершенно верно поняв его смысл как «ударить копытом» – о лошади). Подобная операция может быть положена в основу экспериментальной технологии исследования рефлексии ребенка над формой и содержанием слова. В нашем случае респондентам (дошкольникам и младшим школьникам) предлагалось дать объяснение окказиональных слов, извлеченных из спонтанной детской речи. Обратная процедура состояла в предъявлении детям того же возраста мотивационных перифразов, в виде описания свойств обозначаемого словосочетанием с включенным «мотиватором» (тем же, что и в исходном детском слове). Дети-респонденты должны были назвать то, что описано, одним словом. Мы предполагали, что семантика окказиональных детских слов будет считываться с опорой на их мотивационную форму или с привлечением каких-либо

словообразовательных и/или фонетических ассоциативных аналогий. Образование слова по мотивационному перифразу должно было проявиться как типовые способы детского словообразования (при совпадении экспериментально полученной и исходной детской инновации – с коррекцией на разницу в возрасте), так и индивидуальный вариативный спектр номинаций. На обоих этапах эксперимента ожидалось получение игровых инноваций, поскольку детям была дана установка **придумать**, что может называть данное слово. Дети с большой охотой и интересом включаются в такую игру. Зафиксированные в спонтанной детской речи инновации дополняются толкованиями тех же инноваций, полученными в экспериментальных условиях, а также вариантами номинаций, созданными на основе предъявленных респондентам (детям соответствующего возраста) мотивационных перифразов (данный проект, поддержанный грантом РГНФ, частично реализован нами в виде материалов к словарю «Креативный ребенок» (Гридина 2018)).

Приведем некоторые примеры корреляции мотивационной рефлексии в спонтанной детской речи и в условиях направленного эксперимента по толкованию и конструированию детьми новых слов (с учетом возрастного диапазона от 4-х до 9 лет).

Барáниха – «жена барана» (толкование собственной инновации ребенком 5-ти лет). Ср. полученные реакции на это слово от детей-респондентов: *самка барана* (9); *овечка* (9); *овца больша-а-а-я* (7); *кличка чья-то* (9); *барашка-барабашка, который все ворует* (4); *какая-то ягода* (9); *Не барáниха, а баранíха, это ягода такая* (5). Во всех случаях детьми отрефлексирована связь с мотиватором (*баран*) и структура словообразовательной модели с суффиксом *-их/а*, где он указывает на особь женского пола (в данном случае обозначая самку *барана*); в ряде ответов-реакций представлен нормативный синоним (супплетивная номинация) к окказионализму *бараниха* (*овца, овечка*). При этом слово с данным формантом характеризуется экспрессивно-оценочными коннотациями (соотносительностью с параметрами «большой /маленький», «хороший/плохой»). Вариативные толкования «чья-то кличка» и «ягода» свидетельствуют в первом случае о влиянии на осмысление слова разговорно-просторечных форм женских имен (ср. в том числе сказочный прецедент *сватья баба Бабариха*), во втором случае это, возможно, смешение с *боровика/боровиха* и названиями ягод на *-ик-а*: *черника, земляника*). Метаязыковая рефлексия выражается и в изменении ударения, очевидно, по аналогии с указанными ассоциатами. Вариант толкования *барашка-барабашка* фиксирует свойственную детям «тягу» к рифмованному словообразованию, игровому сближению созвучных слов и установлению мотивационной связи между ними. Несомненный

интерес в плане выявления рефлексии над звуковой формой (ассоциативными сближениями по созвучию) представляет исследование детских «протослов» и других окказиональных образований экспрессивного характера, не имеющих определенного денотата. Ср., например, толкования окказионального слова *бараулька* (5), созданного ребенком для обозначения любого неизвестного ему предмета: *какая-то каракуля* (7), *баранки*, которые с чаем едят (9); *барашек* (6), *ребенок барана* (7) – очевидно, «срабатывает» структурная аналогия с уменьшительно-ласкательными дериватами; *бараулька*, значит, *на улице гуляет*. Девочка, которая до ночи *гуляет на улице* и не идет домой (5); *рыба* (9), ср. *барабулька*; *бараулька-тарабулька* (смеется) (4). Ярко проявленным в данных и подобных примерах оказывается механизм ложноэтимологической мотивации и другие виды паронимической аттракции (в том числе игровые рифмовки-отзвучия).

Эксперимент по методике конструирования слов на базе мотивационного перифраза выявил как предсказуемые, так и уникальные версии «реконструкции» детских инноваций. Ср.: *шуба из меха барана: баранная* (6); *баранская* (7), *баранья* (9), *баранча* [смеется (7)], *ба-ра-шуль-ка* [по слогам] *из барашка* сделана, *а барашек голенький* (5). Как видно из представленных версий, прогнозируемым вектором выступает опора детей на структурные модели образования прилагательных с синонимичными суффиксами. В меньшей степени ожидаемые *баранча* и *ба-ра-шуль-ка* сопровождаются эмоциональной реакцией детей-респондентов (в частности, осознанием детьми оригинальности и необычности собственных инноваций, обладающих в данном случае структурной и фонетической выразительностью). В последнем примере подчеркнуто утрированное произнесение ребенком слова по слогам может расцениваться как осознанная языковая игра.

Исследование корреляции спонтанных инноваций детской речи с их толкованиями и реконструкцией в условиях направленного эксперимента позволяет судить о факторах воспроизводимости / невозможности (отрефлектированности детьми соответствующих алгоритмов образования) этих инноваций, о возможностях их вариативного смыслового наполнения, о лингвокогнитивном спектре ассоциативных аналогий, создающих базу для языковой игры.

В качестве иллюстрации сказанного приведем две статьи из предлагаемого нами словарного проекта:

АБРИКНИЧКА. Йогурт с абрикосами и клубникой. Мама спрашивает сына: – Ты какой йогурт будешь? Абрикос или клубничку? – *Абрикничку* (Слава 3 г.). Словообразовательная инновация, созданная по принципу контаминации): *абрик*[ос] + [клуб]ничка (объединение произвольно

усеченных начальной и конечной частей двух слов). Слово-гибрид восполняет потребность ребенка в ситуативно актуальной номинации (обозначает «новый вид» йогурта со вкусом абрикоса и клубнички) и содержит положительную оценку (ср. уменьш.-ласкат. суффикс -к). Имеет статус потенциальной игры. **Вариативный спектр потенциальных толкований:** 1) сладкая земляничка; 2) крупная ягода (земляника размером с абрикос); 3) абрикничный компот; 4) сухофрукт и сухоягода; 5) ягодофрукт; 6) фруктовый гибрид. **Номинации по заданному мотивационному перифразу «йогурт с абрикосом и клубничкой»:** абрикосничка, вкусничка, клубникосный, абрикоснигурт.

БАНАНИЯ. Болезнь от переедания бананов. Рассказывает, вернувшись из садика: – *Бабушка, а у нас в группе Ваня бананией заболел. Он бананов объелся* (Владик, 6 л.). Словообразовательная инновация. Суффиксальное производное от банан по аналогии с существительными на -ия, называющими болезни (ср. дифтерия, дизентерия): банан + -ий(я). Можно усмотреть в данной инновации интенцию к языковой игре (придумывание названия несуществующей болезни). **Вариативный спектр потенциальных толкований:** 1) фрукт заморский; 2) много бананов; бананы; 3) кто кушает очень много бананов; 4) болезнь от бананов; 5) обезьяна; 6) королева бананов; 7) где продают бананы; 8) джунгли, где много бананов; 9) страна, где растут бананы; 10) страна. При ответе на уточняющий вопрос: «Кто такая Банания, королева бананов? Какая она?» – респондент (мальчик 6 л.), начинает фантазировать: *Она управляет королевством Банания, где растут бананы. У нее на голове корона из бананов и платье из кожуры от бананов. Она ест только бананы. Их приносят слуги-обезьяны. Ее муж – король Бананий.* **Номинации по заданному мотивационному перифразу «болезнь от переедания бананов»:** бананка (как ветрянка), желтуха, кожурица (это если кожуру от банана съешь), банания.

Таким образом, методология исследования метаязыкового мышления ребенка должна быть комплексной, сочетая в себе как лонгитюдные и фрагментарные наблюдения над осознанием детьми логики наименования, так и экспериментальную верификацию рефлексивной составляющей сознания ребенка в освоении им креативного потенциала языка.

Литература

Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. Екатеринбург, 2018.

Дети о языке. Приложение к «Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике». СПб., 2001.

Ирина Германовна Овчинникова

Москва – Пермь, Россия

Хайфа, Израиль

iri-ovchinniko@yandex.ru

ПОЧЕМУ ПОНИМАНИЕ МОДЕЛЕЙ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ВАЖНО ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ

1. Вводные замечания. В наши дни мультилингвы, включая детей, составляют 60% населения Земли. Билингвизм становится необходимым условием социализации, поскольку зачастую доступ к образованию подразумевает овладение еще одним языком. За последние пять лет отношение к обучению иноязычных детей – искусственных билингвов, еще не овладевших языком, на котором ведется обучение, кардинально изменилось. Принцип последовательного использования одного языка при общении с детьми в классе уступает концепции перехода с языка на язык – приему *translanguaging*, предполагающему возможность обращения к различным языкам в диалоге с разными учениками (May, Young 2017). *Translanguaging* отличается от переключения и смешения кодов (*code shifting* и *code mixing*) тем, что переход восполняет недостаток контакта и позволяет проявить эмпатию, чтобы придать обстановке в классе непринужденность и доброжелательность. При переходе на знакомый детям язык учитель преследует четыре основные цели: (1) решить текущую проблему взаимопонимания, (2) установить связь между школьным и домашним общением, (3) поддержать изучение языка за счет перевода базовых слов, (4) поощрить овладение чтением на новом языке (Там же: 118). Ребенку *translanguaging* дает возможность использовать привычный путь от слова к образу, к неязыковым знаниям, хранимым семантической памятью. Современные модели перехода от языкового значения к неязыковой картине мира – модели ментального лексикона – подразумевают вариативность доступа к знаниям в зависимости от типа языка и вида речевой деятельности.

2. Ментальный лексикон: единицы хранения и принципы организации

2.1. Различные подходы к моделированию ментального лексикона

Интерпретация ментального лексикона варьирует от признания его отдельного существования наряду с грамматическим модулем языковой компетенции до отрицания наличия какого-либо специфического хранилища языковых единиц, отдельного от семантической памяти. Наиболее радикальным подходом оказывается коннекционистский, не

предполагающий отдельного хранилища: значение языковых единиц хранится в семантической памяти наряду с другими абстрактными знаниями и активируется благодаря фонетическому / графическому образу слова в ходе восприятия речи (Черниговская, Гор, Свистунова 2008). Вариативность интерпретаций обусловлена не только сложностью самого объекта исследования и противоречивостью экспериментальных данных, но и типологическими различиями языков: разнообразием способов выражения грамматических значений, богатством словоизменительных парадигм. В зависимости от морфологического типа языка доступ к значению речевого высказывания обеспечивается членением высказывания на словоформы, распознаванием лексем, вычленением отдельных морфем. «Конечная» единица анализа речи в естественной коммуникации хранится как ключ к представлениям семантической памяти (общего хранилища абстрактных знаний); такие конечные единицы и составляют ментальный лексикон. Остальные единицы распознаются при восприятии и формируются при порождении речи с опорой на «конечные», хранимые ментальным лексиконом. В некоторых моделях подразумевается возможность одновременного хранения морфем и целостных словоформ, однако в таком случае доступ к семантике открывает целостная словоформа, а морфема вычленяется из нее «по мере необходимости» (Sandra 1990).

В зависимости от признания / непризнания необходимости двух модулей – модуля единиц и модуля правил / моделей – выделяют односистемные, двусистемные и гибридные модели ментального лексикона. Большую часть предлагаемых моделей можно охарактеризовать как гибридные, поскольку признание параллельного хранения морфем и целостных словоформ, возможность декомпозиции словоформы на морфемы предполагает гибкость объяснения различных речевых сбоев, переключения кодов при билингвизме, освоения языка ребенком и патологии речи.

2.2. Единица хранения языковых значений в ментальном лексиконе

Для языков аналитического строя единицей хранения выступает словоформа; поскольку грамматические значения обычно выражаются за пределами слова, набор словоформ не так велик, как во флективных языках. Сбои в образовании словоформ в речи объясняются аналогией: неверная словоформа (*ated, comed, wented*) образована по образцу и подобию частотных (Marchman, Plunkett, Goodman 1997). Флективным языкам присуще выражение грамматических значений в пределах слова, вариативность моделей формообразования, проницаемость морфемных границ, что предполагает необходимость хранения всех словоформ целиком

для обеспечения скорости распознавания речи и надежности ее развертывания в естественной коммуникации (Ваауен 2014). Меж тем, языки с внутренней флексией, как арабский или иврит, предполагают отдельное хранение морфем: экспериментальные данные доказывают отдельное хранение корневых консонантных морфем, играющих ключевую роль в распознавании речи (Deutsch 2016). Как правило, согласные принадлежат корню, выражая лексическое значение, а грамматические значения передаются гласными; таким образом, в словоформе нет непрерывного отрезка звучания, передающего лексическую семантику. Для того чтобы распознать лексическое значение, необходимо «освободить» корень от грамматических «вкраплений», что происходит при декомпозиции полиморфемного слова на составляющие в процессе речевой деятельности (Deutsch, Frost, Forster 1998). Однокоренные слова представлены как кластер, доступный благодаря консонантному корню (Там же: 1250). Полагают, что для носителей семитских языков корень выступает основным представителем лексических единиц в ментальном лексиконе, единицей хранения «чистой» семантической заготовки, свободной от морфологических и синтаксических маркеров (Deutsch 2016). В таком случае единицы ментального лексикона при порождении речи извлекаются в качестве сырого материала для использования в словообразовательных и словоизменительных моделях, благодаря которым слово обретает необходимые для развернутой речи очертания. При восприятии речи слово идентифицируется после его разложения на морфемы (Там же).

Для языков с богатой морфологией, по-видимому, существует две параллельные системы: для хранения языковых единиц и для их разложения на составляющие (Balla, Shtyrov, Leminen M., Leminen A. 2018). Поморфемное распознавание играет важную роль при идентификации графического слова и в русском языке (Kazanina, Dukova-Zheleva, Geber, Kharlamov, Tonciulescu 2008). Русская начальная форма имеет особый статус среди словоформ; формы существительных в косвенном падеже не хранятся целиком, а разлагаются на составляющие (Алексеева, Слюсарь 2017). Глагольные формы также подвергаются декомпозиции. Вычленение флексий глагола является обязательным, хотя происходит по-разному в зависимости от частотности и продуктивности глагольного класса (Черниговская, Гор, Свистунова 2008). Насколько можно судить по опубликованным исследованиям, для ментального лексикона носителя русского языка, скорее всего, в наибольшей степени подойдет одна из гибридных моделей.

Таким образом, мы отметили два противоположных взгляда на единицу хранения в ментальном лексиконе: готовая словоформа или морфема, которая не способна функционировать в речи без

дополнительной фазы внедрения в модель. Оба взгляда доказаны экспериментальными работами, выполненными на материале различных синтетических языков. Не вызывает сомнения существование единых психических и нейрофизиологических механизмов обеспечения речевой деятельности. Однако процедуры их взаимодействия, скорее всего, зависят от типа используемого языка и вида речевой деятельности.

2.3. О ядре лексикона и его отношении к ментальному лексикону

Ментальный лексикон рассматривают как компонент декларативной семантической памяти, устроенный много сложнее, чем «внутренний словарь» (Залевская 2013). Внутренний словарь как совокупность известных носителя языка лексем (единство означаемого и означающего) обозначают термином актуальный лексикон. В актуальном лексиконе выделяют базовую часть (ядро): слова конкретной семантики, освоенные в раннем возрасте, короткие, частотные, образованные по регулярным словообразовательным моделям (Stella, Beckage, Brede, De Domenico 2018). Благодаря единицам ядра человек в состоянии понять и сформулировать значения осваиваемых слов, определить их место в сети отношений, описать картину мира. Вокруг этого ядра группируется весь лексикон: «ядерные» слова притягивают позже освоенные лексемы, ассоциируются со многими редкими словами. Ядро лексикона нередко обозначают как «ядро ментального лексикона», рассматривая семантику входящих в него слов как ключ к распознаванию более сложных лексических значений; речь не идет о буквальной принадлежности «ядерного» слова в его единстве звучания и значения ментальному лексикону в современном понимании.

Поскольку мозг не хранит слово в привычном нам виде, как единство означаемого и означающего, постольку необходим некоторый механизм, обеспечивающий переход от слухового и зрительного образа, от артикуляционной программы к семантике. Этот механизм перевода из одного кода в другой обеспечивает ментальный лексикон. Как мы уже показали, нет единого представления о единице хранения знаний языковой семантики в ментальном лексиконе: такой единицей считают и словоформу, и морфему.

2.4. Что называют ментальной грамматикой

Казалось бы, из признания морфемы единицей хранения следует необходимость отдельного хранилища грамматических моделей соединения морфем в словоформы, то есть ментальной грамматики. Меж тем, благодаря богатому опыту восприятия речи происходит так называемое статистическое научение: усваиваются частотные регулярные модели и по аналогии с ними из морфем комбинируются словоформы (Черниговская, Гор, Свистунова 2008). Таким образом, потребность в ментальной грамматике как специфическом модуле хранения и обработки языка не обязательна.

Сам термин «ментальная грамматика» ученые нередко используют для обозначения процедур, производимых над сохраняемыми единицами, отнюдь не настаивая на существовании специфического модуля языковой способности. Ментальная грамматика охватывает сеть процедурных знаний, необходимых для понимания и порождения речевого высказывания: знаний, как объединять морфемы в слова, соединять слова в предложения, обозначая связи между словоформами, а предложения – в тексты.

3. Translanguaging как способ облегчить поиск единицы доступа к языковой семантике

Переход с языка обучения на родной язык ребенка открывает перед ним возможность использовать уже освоенный способ доступа к семантическим репрезентациям. По мере накопления достаточного коммуникативного и когнитивного опыта с новым языком ребенок овладевает новым способом идентифицировать и вычленять языковые единицы из потока речи, распознавать семантику и понимать смысл речевого сообщения.

Литература

- Алексеева С. В., Слюсарь Н. А.* Орфографические соседи в русском языке: база данных и эксперимент, направленный на изучение морфологической декомпозиции // Вопросы психолингвистики. 2017. № 32 (2). С. 12–27.
- Залевская А. А.* Значение слова и «живой поликодовый гипертекст» // Вопросы психолингвистики. 2013. № 17. С. 8–19.
- Черниговская Т. В., Горь К., Свистунова Т. И.* Формирование глагольной парадигмы в русском языке: правила, вероятности, аналогии как основа организации ментального лексикона (экспериментальное исследование) // Когнитивные исследования. Сб. научн. трудов, (2). М., 2008. С. 165–182.
- Vaayen R. H.* Experimental and psycholinguistic approaches to studying derivation. Handbook of derivational morphology. Oxford, 2014.
- Balla V., Shtyrov Y., Leminen M., Leminen A.* Online Formation of Memory Traces for Novel Morphology. Proceedings of the 2nd International Workshop «Neurobiology of Speech and Language». Saint Petersburg, 2018. September, 2018. SPb., 2018. P. 18–19.
- Deutsch A.* The separability of morphological processes from semantic meaning and syntactic class in production of single words: Evidence from the Hebrew root morpheme // Journal of psycholinguistic research. 2016. № 45(1). P. 1–28.
- Deutsch A., Frost R., Forster K. I.* Verbs and nouns are organized and accessed differently in the mental lexicon: evidence from Hebrew // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1998. № 24 (5). P. 1238–1255.
- Kazanina N., Dukova-Zheleva G., Geber D., Kharlamov V., Tonciulescu K.* Decomposition into multiple morphemes during lexical access: A masked priming study of Russian nouns // Language and Cognitive Processes. 2008. № 23(6). P. 800–823.

- Marchman V. A., Plunkett K., Goodman, J.* Overregularization in English plural and past tense inflectional morphology: A response to Marcus (1995) // *Journal of child language*. 1997. № 24(3). P. 767–779.
- Mary L., Young A. S.* From silencing to translanguaging: turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school // *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, 2017. P. 108–128.
- Sandra D.* On the representation and processing of compound words: Automatic access to constituent morphemes does not occur // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 1990. № 42(3). P. 529–567.
- Stella M., Beckage N. M., Brede M., De Domenico M.* Multiplex model of mental lexicon reveals explosive learning in humans // *Nature. Scientific reports*. 2018. № 8(1), article number 2259.

Людмила Олеговна Чернейко

Москва, Россия

avollis@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К ЯЗЫКУ: «ЯЗЫКОВОЙ СЛУХ» И «ЯЗЫКОВОЙ ВКУС»

1. В одной из ранних статей Р. Якобсон сформулировал отношение речевосприятия к речепорождению следующим образом: «Запас слов, которые человек понимает, превосходит число реально используемых им слов» (Якобсон 1985: 294). Констатация этого очевидного факта соответствует не только нашему индивидуальному опыту и наблюдениям за коммуникативным пространством того микросоциума, к которому каждый из нас принадлежит, но и такому историческому факту, что в любой период развития культуры пассивный лексический запас языка превышает активный, обеспечивающий речепорождение. Эта психолингвистическая универсалия имеет прочную опору в онтогенезе: в интеллектуальном развитии ребенка понимание предшествует говорению. В этой связи особое значение имеет развитие у ребенка «языкового слуха».

2. В работах Н. И. Жинкина, который уделил большое внимание и теоретической разработке проблемы фонематического слуха, и методике его развития у ребенка, встречаются обозначения *слуховое внимание*, а это не что иное, как способность распознавать фонематические различия звуков (Жинкин 1998: 325), и *чувство языка*, которое определяется (со ссылкой на К. Д. Ушинского) как «сформировавшиеся нормативные слуховые эталоны и двигательные, артикуляционные стереотипы» (Там же: 326). Н. И. Жинкин разработал для учителей и методику развития фонематического слуха ребенка с самого младшего возраста, и методику

создания «механизма критики собственного текста» у старших школьников, пишущих сочинения, для чего учителю необходимо ввести пишущего «в атмосферу той взыскательности, которая обычно называется “муками слова”» (Там же: 329), и методику вовлечения ребенка в коммуникативный процесс. Но для развития интеллектуальных потребностей и способностей ребенка методика его вовлечения в разговор представляется обязательной и в гораздо более младшем возрасте, а способов вовлечения в разговор достаточно много: это и просьба что-то рассказать, и обратить внимание на какие-то предметы и детали, но наиболее эффективным для развития языкового слуха как способности к смысловозначению (истинного языкового слуха) представляются метод семантической оппозиции, основной в структурной семантике, а также метод языковой провокации, открывающие свободу ребенку в речетворчестве: (1) Взрослый и ребенок (2,2,4) вышли на горку с санками. Р. (нараспев): *Дееети*. – В: *Сколько?* – Р: *Два дети* (взрослый своим коротким вопросом дал возможность ребенку не только посчитать количество «предметов», но и проявиться грамматике детской речи); (2) В: *Какое у нас сегодня число, давай подумаем*. – Р (2,3,25): *Фтоъник, сиодня фтоъник*; (3) У ребенка (2,3,7) в руках заводной цыпленок. В: *Как его зовут?* – Р: *Кика*. – В: *Но ведь Кика – это утка, а у тебя цыпленок. Может, твоего цыпленка зовут Манька?* – Р: *Э-а, Манька – бабака*. – В: *Может, твоего цыпленка зовут Шарик?* – Р: *Э-а, сяк – гоу* (мяч); (4) В: *Дашенька, что есть такого у птицы, чего нет у человека?* – Р (3,0,2): *Пёрьев*. – В: *Перьев. А ещё?* – Р: *Ухов*. – В: *Ушей*. – Р: *Да, ушей. У птицы нет рта, а только клюв. Нет рук, а только лапы*. – В: *А еще?* – Р: *Есть хвост*. – В: *А что есть у птицы, и у собаки?* – Р: *Хвост*.

Осмысление большого дневникового материала приводит к выводу, что именно вовлечение ребенка в разговор, привлечение его внимания к мелким деталям предметов, к оттенкам цвета, различиям формы и к смысловым различиям в словах развивает в нем достаточно раннюю тягу к языковой игре и к метаязыковой рефлексии. Примеры: (5) Р (2,9,4): *Баб, открой мне дверь, я хочу выйти. Ты знаешь, как выходят?* – В: *Конечно, знаю*. – Р: *А давай ты не знаешь, как выходят*. – В: *Давай. Как выходят?* – Р (радостно): *Ногааами*; (6) На улице пурга. Р (3,0,11): *Баб, это метель?* – В: *Да*. – Р: *А давай ты не знаешь, что это – метель*. – В: *Давай. Что такое «метель»?* – Р: *Баба Яга летает на метеле*. – В: *Не на «метеле», а на метле*; (7) Ребенок (3,0,12) веткой метет снег: *Баб, я хорошо мету?* – В: *Хорошо*. – Р: *Скажи: «Здравствуй, метельник!»*; (8) Р (3,2,18): *Мама, ехай, ехай быстрее*. – В: *«Ехай» – слово неправильное. Р: Неправильное, зато удобное*.

Эта любимая игра «А давай ты не знаешь (действия, а чаще слова Х)», в которой проявляется и детская омофония из-за особенностей

произношения, когда слова *кот* и *крот* (кѳот) или *игрушка* и *лягушка* (игуська) не различаются, но взрослый ставит эти слова в контексты различия, и паронимическая аттракция, как в словах *метель* и *метла*, способствуют раннему освоению родного языка, которое проявляется, в частности, и в способности к восприятию асимметрии языкового знака: (9) Взрослый дает ребенку зерновые хлопья: *Сыпь, пожалуйста, в тарелочку сама.* – Р (2,6,20): *У Тяти сыпь есть* (показывает на руку). И таких контекстов, зафиксированных в речи детей до 3 лет, много.

Слова-предложения, предъявляемые ребенку для приглашения его в собеседники, Н. И. Жинкин называет не «слово-предложение», а «слово-поступок» (Там же: 234), что возлагает на взрослого особую ответственность. Н. И. Жинкин считал предлагаемые им методики совершенно обязательными для школьного учителя, но особенно для учителя начальных классов. Ученый сформулировал один из основных дидактических постулатов концепции развития *фонематического* слуха ребенка, согласно которому ребенку следует предъявлять «законченные звуко-комплексы, а не отдельные звуки», обосновав его следующим важнейшим теоретическим положением: развитие языкового мышления «идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов» (Жинкин 1998: 324). Это положение онтолингвистической теории следовало бы сделать одним из главных теоретических постулатов современной когнитивной лингвистики, забывшей в погоне за дискурсом и концептом о приоритете «разборной» модели языка как о наиболее адекватной той единственной данной лингвисту «в руки» эмпирической реальности, которой является речь по отношению к языку. И Б. М. Гаспаров, уделивший немало внимания детской речи, не устает повторять кажущиеся уже тривиальными вещи. Он пишет, что осознание структурных закономерностей языка и их использование «возникает из первично приобретаемого языкового опыта» (Гаспаров 1996: 81).

3. Термин «языковой слух» принадлежит Б. М. Гаспарову, определившему его как способность слушающего «регистировать слова и выражения в обращенной к нему речи», способность, обеспечивающую «формирование смысла» (Гаспаров 1996: 274). Такое понимание языкового слуха сводится в конечном счете к смыслоразличению, к пониманию сказанного, что невозможно без фонематического слуха. Однако понятие «языковой слух» представляется более объемным, чем его предлагает трактовать Б. М. Гаспаров, – это путь к овладению языком, которое раскрывается как владение его разными стилистическими регистрами, но не только. Важно развить в детях образное видение мира. И в этом случае, как и в развитии всех прочих навыков ребенка, «дело, по выражению Жинкина, в руках взрослого». И Б. М. Гаспаров, и Н. И. Жинкин, и Л. С. Выготский

говорят об одном и том же, а именно о формировании взрослым образности детского восприятия. Л. С. Выготский пишет: «Ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ» (Выготский 1996: 135). Эта «бессвязная связность детского мышления», как ее определяет Л. С. Выготский, осмысляемая в психологии в поле термина «синкретизм детского восприятия», представляется базой, которая обеспечивает креативность мышления, основанную на тех ассоциативных связях, которые формирует детский опыт восприятия мира и которое вряд ли возможно на иностранном языке, даже если человек им очень хорошо владеет (за исключением билингвов). Как писал Р. Якобсон, «для ребенка мир кончается детской, а всё, что вне, мыслится по аналогии» (Якобсон 1987: 430). «Бессвязная связность» проявляется и во взрослом восприятии мира у поэтов и художников, в частности в «перцептивных парадигмах» художественного текста (Чернейко 2017: 26).

4. Как «слух становится контролером речедвижений» (Жинкин 1998: 326), так языковой слух становится контролером языкового вкуса, и только вместе они составляют такую ментальную способность, как «языковое чутье», позволяющую носителю языка видеть чужие ошибки и погрешности речи (языковой слух) и не допускать своих (языковой вкус). В. Г. Костомаров соотносит языковой вкус со вкусом как эстетической категорией, оценивающей способность человека к «пониманию правильного и красивого», включая его в сферу речевой культуры и определяя как «сложный сплав социальных требований и оценок, а также индивидуальности носителя языка, художественных задатков, воспитания, образованности» (Костомаров 1994: 21). Современная эпоха с царящим в ней «духом своеволий» и склонностью людей «к подчеркнутой вариативности» (Там же: 29) и в речевом поведении размыла устоявшиеся достаточно строгие нормы литературного русского языка и привела к тому, что «литературный стандарт становится менее стандартным» (Там же: 5). Но расширение границ языковой нормы налагает особую ответственность на субъекта речи, а если говорить о становлении и развитии языкового чутья ребенка, то такая ответственность лежит на окружающих его взрослых. При этом живая, стилистически «недистиллированная» речь взрослых способствует, как представляется, раннему постижению ребенком того факта, что слово связано с коммуникативной ситуацией, а владение языком и означает умение выбирать из лексикона уместные, адекватные ситуации слова и выражать ими свои мысли. Диапазон стилистически маркированных средств от высоких, поэтических (например, *Пегас*), а также книжных (*интуиция*, *экзистенция*, *сюжет*) до

просторечных (но не вульгарных и не бранных – *перетереть* в значении ‘обсудить’), употребляемых в наблюдаемых ситуациях взрослыми в их разговоре с дошкольниками, развивает языковое чутье ребенка и прививает ему вкус к слову. Эта особенность анализируемого инпута детей обусловила их высокую языковую компетенцию уже в достаточно раннем возрасте, например, пересказ текста: *Там у животного была болевая точка, и они обездвигивались. А буйволы там были такие же нервные, как я. А макрелевая акула была такая улыбочатая. Тогда в море царили хищники. Но они были слишком уязвимы, когда не могли перехватить воздуха (7,2,0)*

5. И фонетический слух как умение распознавать слова в потоке речи на основе сформировавшихся «слуховых эталонов», и «муки слова» как способность ребенка постарше выбирать слово, адекватное коммуникативной ситуации, – всё это составляет зону ответственности взрослых, прямая обязанность которых приобщать ребенка к родному языку с самого раннего возраста, развивая в нем языковой слух и языковой вкус.

Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996.

Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. М., 1996.

Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998.

Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. М., 1994.

Чернейко Л. О. Как рождается смысл. Смысловая структура художественного текста и лингвистические принципы ее моделирования. М., 2017.

Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985.

Якобсон Р. Работы по поэтике. М., 1987.

Лариса Александровна Пиотровская

Санкт-Петербург, Россия

larisa11799@yandex.ru

СЛОЖНЫЕ ЗНАКИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ: КОГНИТИВНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Знаковая природа речевой деятельности является одной из важнейших ее характеристик, поэтому развитие способов общения ребенка с другими людьми должно рассматриваться в аспекте овладения им знаками.

Несмотря на то, что теоретическое наследие Л. С. Выготского традиционно составляет методологические основы исследований по онтолингвистике, некоторые положения, сформулированные им еще в первой трети XX века, остаются либо в тени, либо отчасти забытыми. К числу таких положений, на наш взгляд, относится рассмотрение в органическом единстве коммуникативной и когнитивной (в терминологии

Л. С. Выготского – «интеллектуальной») функций речи: «Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции, и обе функции приписывались речи как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения, и функции мышления, но в каком отношении стоят обе эти функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой – все это оставалось и остается до сих пор неисследованным» (Выготский 1996: 16). Напомню, что Л. С. Выготский различал два вида анализа как общенаучного метода: анализ по единицам и анализ по элементам, считая адекватным лишь анализ по единицам. Анализ по элементам Л. С. Выготский считал «обреченным на неудачу, ибо он для объяснения свойств речевого мышления как целого разлагает это целое на образующие его элементы – на речь и мышление, которые не содержат в себе свойств, присущих целому» (Там же: 296), а следовательно, мышление и речь рассматриваются как независимые функции. Формулирование данного положения стало итогом трактовки слова как единицы речевого мышления – единицы, характеризующейся единством общения и обобщения. На этом основании Л. С. Выготский обосновал принципиальное отличие общения между людьми с помощью языка от систем коммуникации, существующих в мире животных: «...общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным общение только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо заражением» (Там же: 16; курсив наш, разрядка Л. С. Выготского. – Л. П.). И далее: «Таким образом, оказывается, что *общение необходимо предполагает обобщение* и развитие словесного значения, т. е. *обобщение становится возможным при развитии общения*. Таким образом, высшие, присущие только человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» (Там же: 17; курсив наш. – Л. П.).

Итак, ключевым является вывод, в соответствии с которым слово как языковой знак представляет собой единство общения и обобщения. Именно это положение может быть базовым при интерпретации сущности коммуникативной деятельности, осуществляемой ребенком с другими людьми (в первые годы жизни в первую очередь – с родителями). Поскольку общаются все живые существа, важным считаем вопрос

в следующей постановке: что может считаться критерием разграничения «примитивного общения» и общения, свойственного только человеку. Возможны, по-видимому, два направления решения этого вопроса: с одной стороны, с учетом природы знака (иконические, индексальные или символические знаки), с другой – с учетом внутренней структуры знака. Поскольку иконические и индексальные знаки, несмотря на их различие, являются мотивированными, в отличие от символических, то в коммуникативной системе животных возможны только первые два типа знаков: «Ни обезьяны, ни другие животные не пользуются символами в природных условиях» (Козинцев 2004: 45). С учетом этого показателем перехода от «примитивного общения» к общению, свойственному только человеку, будет использование и понимание ребенком немотивированных, т. е. символических, знаков. Однако в данной статье поставленная проблема рассматривается лишь во втором из названных аспектов.

Предварим анализ еще одним важным положением. Многие исследователи, занимающиеся изучением развития коммуникативной системы ребенка в онтогенезе, исходят из того, что первичная коммуникация является жестовой, однако новейшие исследования зарубежных ученых ставят это, казалось бы, общепринятое, положение под сомнение. В последние десятилетия получены данные, свидетельствующие о том, что в первые полтора года детям безразлично, что использовать для обозначения ситуаций в целом, отдельных предметов и явлений – жесты или слова; последующее вытеснение жестов словами является результатом общения со взрослыми (Namy, Waxman 1998).

Проблема становления знаковой деятельности в онтогенезе чрезвычайно сложна и многоаспектна. Л. С. Выготский, сравнивая мышление и речь ребенка с интеллектуальными и коммуникативными возможностями шимпанзе, подчеркивал главное: интеллект и коммуникация у животных остаются независимыми функциями, а следовательно, ни то, ни другое не может развиваться. Условием их развития является пересечение линий развития мышления и речи, которое в онтогенезе происходит в возрасте около двух лет: «Самое важное <...> заключается в том, что в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. <...> Этот переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым мы можем с достоверностью судить о том, произошел ли перелом в развитии речи или нет еще <...>. Первый заключается в том, что ребенок,

у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи, как это называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром, скачкообразном увеличении запаса слов...» (Выготский 1996: 101–102; разрядка Л. С. Выготского. – Л. П.). Позволим себе к двум показателям, названным Л. С. Выготским, добавить третий – ребенок самостоятельно начинает создавать сложные знаки.

Выделение этой составляющей из всей проблемы развития языковой способности как процесса овладения знаками обусловлено тем, что появление сложных знаков качественно меняет коммуникативные возможности ребенка – знаковая система перестает быть закрытой, а следовательно, появляется возможность путем комбинирования ограниченного количества «базовых» знаков создавать новые и, таким образом, выражать новое мыслительное содержание. Иначе говоря, одним из показателей пересечения линий развития мышления и речи и, как следствие, формирования речевого мышления, свойственного только человеку, является то, что такая коммуникативная система позволяет ребенку выражать новое мыслительное содержание. А это, в свою очередь, может осуществляться двумя способами: «заимствованием» из коммуникативной системы, используемой взрослыми, новых знаков или самостоятельным конструированием ребенком новых знаков (с использованием уже имеющихся). Второй путь связан с созданием ребенком сложных знаков. Оба способа расширения знаковой системы свидетельствуют о важном когнитивном открытии, сделанном ребенком: появление новых знаков позволяет ребенку выражать любое мыслительное содержание, а не строго ограниченное. В этом и состоит одно из принципиальных отличий человеческого языка от коммуникативных систем животных: в «языках» животных сигналы (звуковые, обонятельные, зрительные и др.) определены врожденной программой, а потому их набор практически не подлежит расширению (Зорина, Смирнова 2006: 37–38; Панов 2011). В силу закрытости знаковой системы большинства животных такая коммуникативная система в принципе не может передавать любое содержание, а это, в свою очередь, обусловлено ограниченным уровнем интеллектуального развития животных. Американский лингвист и антрополог Ч. Ф. Хоккетт, выделивший универсальные свойства человеческого языка, полагал, что открытость, кроме человеческого языка, свойственна только коммуникативной системе пчел: «Язык, лишенный открытости, порождает бы только конечное число целостных сообщений. Порождение сложных высказываний было бы возможным, формирование гипотез – нет» (Хоккетт 1970: 60).

В процессе же онтогенетического развития ребенка, после пересечения линий развития мышления и речи, коммуникативная система

приобретает одно из существенных свойств человеческого языка – открытость (иначе – продуктивность): с помощью ограниченного числа простых знаков человек становится способным выражать бесконечное разнообразие мыслей, чувств и волеизъявлений, комбинируя простые знаки друг с другом, т. е. создавая сложные знаки. Количество фонем в умеренно богатых фонологических системах колеблется от 20 до 45, из этого количества фонем образуются тысячи морфем, из них – миллионы слов, из слов – бесконечное многообразие предложений, а из них – текстов. Таким образом, открытый характер языка как уникальной коммуникативной системы неразрывно связан с грамматикой (в широком смысле этого слова), т. е. с существованием различных правил комбинирования разных знаков.

Расширение коммуникативных возможностей ребенка на ранних этапах онтогенетического развития идет двумя путями: с одной стороны, увеличивается количество простых знаков, с другой – знаки начинают комбинироваться друг с другом. Эти способы различаются с точки зрения «творческого» характера детской коммуникативной системы. Поэтому осознание ребенком возможности с помощью ограниченного количества простых знаков выражать более разнообразное содержание можно расценивать как одно из величайших когнитивных открытий в онтогенезе.

Любое явление в детской коммуникации проходит сложный путь развития, поэтому, когда ребенок когнитивно «созревает» к тому, чтобы обнаружить, что, используя уже имеющиеся знаки, можно выражать более разнообразное содержание, он не сразу начинает сочетать именно языковые знаки. Иными словами, в детской коммуникативной системе уже появляется синтагматика, но это может быть особая синтагматика, свойственная только коммуникативной системе ребенка. Поскольку на самых ранних этапах онтогенеза важную роль в процессе общения ребенка с окружающими его людьми играют жесты, то не удивительно, что, как только созревают когнитивные предпосылки, которые и приводят ребенка к одному из величайших «открытий», первые сложные знаки могут создаваться либо из двух жестов, либо из жеста в сочетании со звуковым сигналом.

Наблюдения за развитием знаковой деятельности собственного сына позволяют предположить, что более естественные для ребенка, растущего в «звучащей» среде, первые сложные знаки создаются путем комбинации звукового сигнала и жеста.

Приведем несколько примеров сложных знаков, представляющих собой сочетание звукового сигнала и жеста: *др á* + поднятие правой руки вверх при произнесении второго компонента звукового сигнала имеет значение ‘машина-кран’ в отличие от *др-др* (с ударением на втором слоге) в значении ‘все остальные машины’; *úня-úня* + сближение

указательного и большого пальца правой руки и поднесение их к глазам обозначает 'маленький' в отличие от *inya* – 'мышка'; у + разведение руками в стороны значит 'большой' в отличие от у-у-у – 'пароход'; *баба* + прыжок на месте или с небольшого возвышения обозначает 'игра, сопровождающаяся текстом *Баба сеяла горох, прыг-скок, прыг-скок*' в отличие от *баба* – 'бабушка'.

Интерпретация фактов детской коммуникации, особенно самого раннего возраста, чрезвычайно сложна, поскольку взрослый вольно или невольно трактует семантику соответствующих единиц, опираясь на свой уровень когнитивного и речевого развития. Поэтому обратим внимание на то, что важно учитывать при интерпретации соответствующей единицы, используемой ребенком в своей коммуникации, как сложной.

Прежде всего, необходимо исходить из того, что не всякий звукожест представляет собой сложную единицу; ср. приведенные выше примеры со следующими: ребенок, произнося *неть*, одновременно качает головой из стороны в сторону или, говоря *пай-пай*, соединяет ладшки и кладет их под щечку, наклоняя в соответствующую сторону голову. В связи с этим возникает вопрос: что может служить критерием разграничения звукожеста, являющегося целостным знаком, и сложного знака, представляющего собой комбинацию звукового сигнала с жестом? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо проанализировать всю систему знаков, используемых ребенком на определенном этапе развития.

Во-первых, следует выяснить, существуют ли в коммуникативной системе ребенка соответствующий жест и звуковой сигнал как самостоятельные знаки, т. е. использует ли их ребенок не только вместе, но и по отдельности. Бесспорным, на наш взгляд, свидетельством того, что мы имеет дело не со сложным знаком, а с целостной единицей (звукожестом), будет употребление его ребенком только в комплексе, поскольку комбинированию знаков должно предшествовать появление соответствующих простых знаков.

Во-вторых, если интересующие нас жесты и звуковые сигналы могут употребляться как совместно, так и по отдельности, одного этого еще недостаточно, чтобы квалифицировать звукожест как сложный знак. Коммуникативной системе ребенка, какой бы неразвитой она ни была, может быть свойственна вариативность: например, если ребенок хочет выразить свое несогласие с кем-либо/с чем-либо, он в одном случае может только покачать головой, т. е. использовать жест, в другом – произнести *неть* и одновременно покачать головой, употребив в той же функции звукожест. Анализ имеющихся дневниковых записей позволяет сделать вывод о том, что такая вариативность может быть обусловлена тем, что сначала ребенок использовал в соответствующей функции

исключительно жест и лишь позднее, по мере совершенствования артикуляционного аппарата, смог произнести звуковой комплекс. Тождество номинативной функции (референция к одной и той же ситуации, одному и тому же предмету/явлению) и есть тот критерий, который будет свидетельствовать о том, что перед нами два варианта одного и того же знака. А из этого, в свою очередь, следует, на наш взгляд, что говорить об истинных сложных знаках некорректно. Появлению в детской коммуникативной системе ребенка целостных звукожестов способствует то, что родители, интуитивно понимая, что полугодовалый ребенок еще не в состоянии усвоить звуковой сигнал, употребляют его, общаясь с ребенком, в сочетании с изобразительным жестом. Иными словами, ребенок не сам создает комбинацию звукового сигнала с жестом, а воспроизводит готовую единицу, заимствованную у взрослых.

На наш взгляд, можно выделить два важнейших критерия, позволяющих с уверенностью утверждать, что тот или иной звукожест уже представляет собой первый тип сложных знаков. С одной стороны, семантика сложного знака качественно отличается от семантики образующих его компонентов, по крайней мере – одного из них; с другой стороны, такая комбинация звукового сигнала с жестом не использовалась взрослыми в общении с ребенком, а значит, ребенок создал его сам.

Итак, самостоятельное образование сложных знаков, начинающееся с комбинирования ребенком жестов со звуковыми сигналами, мы расцениваем как открытие «творческого» характера коммуникативной системы, а потому – как показатель того, что ребенок становится Человеком.

Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1996. (Сер. «Философия риторики и риторика философии»).
- Зорина З. А., Смирнова А. А.* О чем рассказали «говорящие» обезьяны. М., 2006.
- Козинцев А. Г.* Происхождение языка: новые факты и теории // Теоретические проблемы языкознания: Сб. ст. к 140-летию каф. общего языкознания Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. СПб., 2004. С. 35–50.
- Панов Е. Н.* Знаки. Символы. Языки. Коммуникация в царстве животных и в мире людей. 6-е изд. испр. и доп. М., 2011.
- Хоккетт Ч. Ф.* Проблема языковых универсалий // Новое в лингвистике. М., 1970. Вып. 5. С. 45–76.
- Namy L. L., Waxman S. R.* Words and Gestures: Infants' Interpretations of Different Forms of Symbolic Reference // Child Development. 1998. Vol. 69. P. 405–428.

ОСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

Елена Игоревна Риехакайнен
Санкт-Петербург, Россия
e.riehakajnen@spbu.ru

Полина Вадимовна Шаньгина
Санкт-Петербург, Россия

ФОНЕТИЧЕСКИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВЫСОКОЧАСТОТНЫХ СЛОВОФОРМ И ФОРМУЛ ВЕЖЛИВОСТИ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ¹

Введение. Фонетическая редукция (выпадение звуков) в звучащей речи является на данный момент основной причиной, препятствующей созданию надежных систем автоматического распознавания и синтеза естественной устной речи. Для понимания сущности этого явления необходимо описать не только редуцированные реализации, которые присутствуют в речи взрослых носителей языка, но и механизмы овладения стратегиями редуцирования при усвоении языка как родного и иностранного. Данные, полученные в подобных исследованиях, могут быть использованы для разработки алгоритмов обучения автоматических систем.

Несмотря на большое количество работ по детской речи на материале русского языка, фонетические исследования продолжают оставаться среди них не самыми популярными и ограничиваются, как правило, или описанием порядка появления различных фонологических противопоставлений в речи ребенка (см. обзор подобных исследований в (Елисеева 2015: 27–65)), или анализом отдельных фонетических особенностей, связанных в первую очередь с несовершенством артикуляторных навыков, и оценкой того, как они влияют на формирование системы языка в целом (Винарская, Богомазов 2005; Сизова 2018 и др.). Насколько нам известно, фонетическая редукция словоформ в детской речи на материале русского языка ранее не становилась объектом самостоятельного исследования.

В статье будет описан эксперимент, который был специально разработан для изучения фонетической редукции в речи русскоязычных детей 4–6 лет. Выбор именно этого возрастного диапазона обусловлен тем, что у детей к этому возрасту (при отсутствии речевых патологий) уже сформированы основные речевые навыки, они способны к

1. Исследование выполняется при поддержке Гранта Президента Российской Федерации для молодых кандидатов наук №МК-6776.2018.6.

порождению нарративов и в большинстве своем готовы участвовать в лингвистическом эксперименте, реализованном в игровом формате.

Методика и материал исследования. Результаты пилотного исследования (см. о нем подробнее в (Риехакайнен, Телова 2019)) показали, что одним из наиболее продуктивных направлений при изучении редукации в детской речи является описание реализаций высокочастотных словоформ и формул вежливости, данные о типичных вариантах произнесения которых в речи взрослых имеются в научной литературе. При составлении списка целевых слов учитывались в первую очередь исследования, проведенные в последние годы на материале корпусов русской устной речи (Raeva, Riekhakaunen 2016; Стойка 2017; Кливаденко 2017 и др.).

В качестве заданий, которые будут способствовать употреблению детьми целевых словоформ, изначально были выбраны две ролевые игры – «Дочки-матери» и «Магазин». Однако предварительный эксперимент, проведенный с участием трех детей, показал, что дети намного охотнее играют в магазин и употребляют во время этой игры больше целевых слов, поэтому для основного эксперимента была выбрана только эта ролевая игра.

Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально. Сначала экспериментатор знакомился с ребенком и беседовал с ним на повседневные темы (задавал ребенку вопросы о том, что ребенок делает в течение дня в детском саду и о любимых игрушках), после чего предлагал ему сыграть в магазин. При этом ребенок мог выбрать, какую роль – продавца или покупателя – он хочет играть сначала. Затем экспериментатор и ребенок менялись ролями. Для проведения эксперимента использовался набор игрушек, в котором были представлены различные продукты, а также кассовый аппарат и игрушечные деньги. Реплики экспериментатора были составлены так, что провоцировали ребенка на употребление целевых высокочастотных единиц. В частности, выступая в роли покупателя, экспериментатор специально просил большее количество каких-либо товаров, чем было в наличии, чтобы спровоцировать употребление ребенком слова *только* (например, во фразе *У меня есть только два*) и т. п.

В среднем беседа с одним ребенком длилась около 8 минут. Беседа с каждым ребенком записывалась на диктофон (параметры записи: WAV, 44100 Гц, 16 бит).

Всего в эксперименте принял участие 71 ребенок от 4 до 6 лет. Все дети – воспитанники средних или старших групп двух детских садов Санкт-Петербурга. На проведение эксперимента было получено письменное разрешение руководства детского сада, а также письменное согласие одного из родителей каждого ребенка.

В рамках исследования будут рассмотрены данные из записей речи 31 ребенка (19 девочек и 12 мальчиков).

Принципы обработки материала. Анализ результатов представлял собой сплошное прослушивание всех записей, их орфографическую расшифровку в программе Praat (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) и выделение из записей всех реализаций высокочастотных словоформ и формул вежливости из упомянутых выше источников, содержащих данные о произнесении таких единиц взрослыми носителями русского языка. Некоторые реализации были исключены из дальнейшего анализа из-за наличия сильного фонового шума на записи или наложения друг на друга речи информанта и речи экспериментатора.

В статье будут рассмотрены 266 реализаций 9 высокочастотных слов и 5 формул вежливости, которые были проанализированы к настоящему времени. Реализации распределены следующим образом (в скобках указано количество реализаций): *здравствуйте* (54), *только* (49), *потому что* (34), *пожалуйста* (23), *когда* (23), *до свидания* (21), *сейчас* (15), *тогда* (14), *привет* (12), *спасибо* (7), *сколько* (4), *столько* (4), *вообще* (3), *конечно* (3).

Все реализации были затранскрибированы в соответствии с принципами транскрипции, которая используется в Корпусе транскрибированных русских устных текстов (<http://narusco.ru/transkrip.htm>), и сопоставлены с данными, имеющимися в научной литературе по редукции в речи взрослых носителей русского языка. Для каждого слова или выражения было подсчитано количество различных вариантов произнесения (при этом реализации, отличающиеся только качеством безударного гласного после твердого согласного, считались одним вариантом), общее количество полных и редуцированных реализаций, количество реализаций с качественными изменениями, а также выявлены наиболее типичные варианты произнесения. Качественный анализ материала включал в себя – среди прочего – сопоставление тенденций редуцирования в речи детей и в речи взрослых.

Результаты. 13 из 14 проанализированных единиц встретились в материале более чем в одном варианте произнесения, при этом для каждого из этих слов или выражений был зафиксирован как минимум один редуцированный вариант. Всегда одинаково – без полной количественной редукции какого-либо звука – дети произносили только слово *тогда*. В речи взрослых носителей русского языка это слово имеет не очень много различных вариантов произнесения, но всё же количество полных и редуцированных реализаций сопоставимо (Raeva, Riekhakainen 2016: 127). Более того, в речи взрослых есть типичный редуцированный вариант – [t*da]¹, который ни разу не встретился в нашем материале. Наличие только одного варианта произнесения данного слова может объясняться

1. В статье транскрипция приводится в символах МФА, знаком «*» обозначается безударный гласный после твердого согласного.

тем, что его реализации встретились в речи только двух детей из вошедших в нашу выборку. В целом, наши данные свидетельствуют о том, что в возрасте 4–6 лет ребенок, как правило, предпочитает какой-либо один вариант произнесения высокочастотных слов, причем он может быть как полным, так и редуцированным. Например, один из детей в ходе эксперимента трижды использовал союз *потому что* и произнес его все три раза одинаково – [ˈpaʃt*]; наблюдается четкое деление детей на тех, кто произносит слово *только* без редукации, и тех, кто предпочитает вариант [ˈtok*], и т. п. Явные колебания с выбором варианта произнесения были отмечены только у одного ребенка: слово *сейчас* было произнесено им четырьмя разными способами ([s'æʃ], [f'æʃ], [t'æʃ], [s'æf]), но такое разнообразие связано, по-видимому, с несовершенством артикуляторных навыков ребенка (отсутствием у него шипящих).

Вместе с тем описанная выше тенденция к выбору одного варианта произнесения одним ребенком регулярно нарушается в случае со словоформой *здравствуйте*, для которой в нашем материале было 27 различных вариантов, причем разные варианты встречались и в речи одного и того же участника исследования. В речи взрослых данная словоформа также имеет много различных вариантов (Кливаденко 2017: 42), в первую очередь, поскольку содержит несколько консонантных кластеров, которые могут редуцироваться различными способами. По той же причине число редуцированных реализаций данной словоформы выше и в речи детей (в нашем материале встретились только 3 полных реализации).

Преобладание редуцированных реализаций над полными (к полным при этом относились и реализации с заменами звуков при сохранении общего количества фонетических элементов) в нашем материале отмечено также для следующих единиц: *вообще*, *до свидания*, *когда*, *пожалуйста*, *потому что*, *сейчас*, *только*. При этом для большинства из них можно выделить один или два наиболее частотных (типичных) редуцированных варианта произнесения: [d*sv'dan'ja] для *до свидания*, [ˈdrastujt'e] и [ˈzdrastujt'e] для *здравствуйте*, [k*da] и [k*de] для *когда*, [p*zalst*] для *пожалуйста*, [pt*muʃt*] для *потому что*, [æʃ/z] для *сейчас*, [ˈtok*] для *только*. Как видно из этих примеров, чаще всего словоформы подвергаются минимальной редукации (выпадает один-два элемента), что в целом соответствует тенденциям, характерным для речи взрослых. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что большинство типичных редуцированных вариантов ([ˈdrastujt'e], [k*da], [p*zalst*], [æʃ/z], [ˈtok*]) совпадает с наиболее частотными редуцированными реализациями в речи взрослых.

Схожими оказываются и основные фонетические тенденции, т. е. то, какие именно звуки и в какой позиции подвергаются редукации: выпадение

согласного в консонантном кластере в абсолютном начале слова (*здравствуйте, спасибо*), упрощение интервокальных консонантных кластеров за счет редукции первого согласного в них (*сколько, только, когда*), большая вариативность гласных в безударной позиции после твердого согласного. Таким образом, в целом можно говорить о том, что в возрасте 4–6 лет русскоязычные дети уже владеют основными стратегиями редуцирования, которые характерны для речи взрослых носителей русского языка.

Однако в нашем материале были зафиксированы некоторые (немногочисленные) реализации, которые не описаны в работах, выполненных на речи взрослых. Прежде всего это касается реализаций с качественными изменениями (т. е. с заменам звуков), основной причиной которых, как уже отмечалось выше, является несовершенство артикуляторных навыков детей: замены шипящих на свистящие ([p**ʒal*st**], [p**t*^hmust**]), [ʃ] на [j] ([*stojk**] вместо [*stolʲk**], [*tojk**] вместо [*tolʲk**]), мягких согласных на парные им твердые ([sp**sib**], [*si^hteæs*], [pri^h*vjet*]). Кроме того, встречаются замены ударных гласных: [k**de*] *когда*, [*tek**] *только*. К наиболее необычным реализациям (содержащим наибольшее количество нетипичных замен звуков наряду с редукцией) можно отнести следующие: [*znastuʲ*] для *здравствуйте*, [p**lost**] для *потому что*, перечисленные выше 4 варианта произнесения слова *сейчас* в речи одного из детей. Но в целом количество таких реализаций невелико.

Заключение. Представленные в статье первые результаты описания редукции словоформ в речи русскоязычных детей демонстрируют, что к 4–6 годам дети уже владеют основными стратегиями редуцирования, которые зафиксированы в речи взрослых носителей русского языка. Более того, для 8 из 14 проанализированных единиц в нашем материале встретилось больше редуцированных реализаций, чем полных. Редуцированные реализации достаточно разнообразны (есть среди них и те, которые не были отмечены в речи взрослых), но наиболее частотные редуцированные варианты схожи с теми, которые отмечены во взрослой речи. Таким образом, есть все основания предполагать, что варианты произнесения высокочастотных слов и формул вежливости формируются у детей под влиянием инпута, а не являются результатом постепенного сокращения полного варианта по мере совершенствования речевых навыков.

К несомненно значимым наблюдениям относится тот факт, что в большинстве случаев, когда удалось зафиксировать несколько реализаций одного и того же слова в речи одного и того же ребенка, эти реализации были одинаковыми. Таким образом, на данном этапе речевого развития дети, как правило, предпочитают какой-либо один (полный или редуцированный) вариант произнесения частотного слова или формулы вежливости. Исключением являются те ситуации, когда

произнесение слова затруднено несовершенством артикуляторных навыков ребенка.

Дальнейшее исследование предполагает расширение материала за счет анализа оставшихся записей, собранных в ходе описанного в статье эксперимента, а также сопоставление реализаций в детской речи с данными, полученными не только на взрослых носителях русского языка, но и на подростках, а также на иностранцах, изучающих русский язык.

Литература

Винарская Е. Н., Богомазов Г. М. Возрастная фонетика. М., 2005.

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2015.

Кливаденко Е. А. Фонетический облик формул вежливости в русской спонтанной речи. ВКР бакалавра лингвистики. СПб., 2017.

Риехакайнен Е. И., Телова Ю. С. Реализации высокочастотных словоформ в детской речи (на материале спонтанной речи русскоязычного ребенка 4 лет) // Анализ разговорной русской речи (АРз-2019). Труды восьмого междисциплинарного семинара. СПб., 2019. С. 84–87.

Сизова О. Б. Крыса на крыше: как нарушения звукопроизношения влияют на формирование языковой системы // Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20–23 марта 2018, Санкт-Петербург. Иваново, 2018. С. 95–103.

Стойка Д. А. Редуцированные формы русской речи: лингвистический и экстралингвистический аспекты: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2017.

Raeva O., Riekhakaynen E. Frequent Word Forms in Spontaneous Russian: Realization and Recognition // *Linguistica Lettica*. 2016. Vol. 24. P. 122–139.

Виктория Алексеевна Решетникова

Москва, Россия

victoriaregina98@gmail.com

Екатерина Викторовна Томас

Москва, Россия

etomas@hse.ru

РУССКАЯ ВЕРСИЯ «SPEAKAVOO»: МОНОЛИНГВАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

Согласно теориям усвоения языка, процесс речевого развития происходит в целом от простого к сложному: сначала усваиваются фонемы и фонематические контрасты родного языка, и только после этого возможно стабильное разграничение семантически значимых единиц – морфем и слов. Поэтому отставание в фонетико-фонематическом развитии

потенциально имеет серьезные риски для общего развития речевых навыков и требует внимательного мониторинга, а также, в случае необходимости, помощи логопеда (Филичева, Чиркина 1993). Однако в настоящий момент российские логопеды преимущественно используют для диагностики речевые карты, которые ориентированы на оценку общего развития речевых навыков, а не на детальное профилирование ребенка. Отчасти это объясняется тем, что стандартизированных инструментов для оценки фонетико-фонематического развития, которые широко используются в зарубежной клинической и исследовательской практике, для русского языка не существует. Кроме этого, у логопедов отсутствуют нормативные данные о ходе и времени усвоения фонем русского языка, а имеющиеся представления опираются на очень ограниченные эмпирические данные. Например, авторы сообщают о лонгитюдном исследовании одного (Гвоздев 1948, Елисеева 2008; Timm 1977), двух (Zharkova 2005) или четырех (Бельтюков, Салахова 1973) детей, и их данные описывают ход усвоения неполного набора согласных русского языка (Гвоздев 1948; Бельтюков, Салахова 1973; Елисеева 2008; Timm 1977; Якобсон 1985; Zharkova 2005). Этого материала недостаточно, чтобы делать выводы об общем ходе усвоения консонантной системы русского языка, тем более что исследования приходят к противоречивым выводам.

Цель проекта – сравнить результаты существующих лонгитюдных исследований с теми, что мы наблюдаем на срезовых (групповых) данных, которые были собраны при помощи русскоязычной версии теста «Speakaboо» (Решетникова, Томас 2018). Speakaboо – это стандартизированный тест фонетико-фонематического развития, разработанный Royal Dutch Kentalis в Нидерландах (Blumenthal, Giannuzzi, Holstvoogd, Ruiters, Bos 2016), адаптированный для 18 языков, включая русский. Русскоязычная версия представляет собой задание на называние объектов и включает 33 стимула. «Speakaboо» рассчитан на детей в возрасте от 2 до 6 лет, и его полное прохождение занимает не более 10 минут. Слова, изображенные на картинках, подобраны таким образом, чтобы включать полный репертуар согласных целевого языка в позиции слоговой инициали и финали, и учитывают возраст усвоения лексем.

В ходе выступления мы представим предварительные монолингвальные данные, собранные у 36 детей (из них 12 мальчиков) в возрасте от 2 до 5 лет (средний возраст = 4,2 года, стандартное квадратичное отклонение = 0.7). Результаты анализа демонстрируют, что закономерности усвоения согласных русскоязычными детьми заметно отличаются от тех, которые были обнаружены в лонгитюдных исследованиях. Кроме того, мы обнаружили, что значительная доля согласных звуков, по-видимому, усваивается значительно позже, чем

предполагалось ранее. На обсуждение будут вынесены теоретические и практические выводы, сделанные на основании этих результатов.

Литература

- Бельтюков В. И., Салахова А. Д.* Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. 1973. № 19 (2). С. 105–116.
- Гвоздев А. Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны языка. М., Л., 1948.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Решетникова В. А., Томас Е. К.* Русская версия детского теста речевого развития Speakabo: опыт адаптации и сбора и анализа предварительных нормативных данных. 2018. Не опубликовано.
- Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Ч.I. Первый год обучения (старшая группа). М., 1993.
- Якобсон Р. О.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985. С. 105–115.
- Blumenthal M., Giannuzzi B., Holstvoogd L., Ruiter E. de, Bos P.* Development of a screening tool for speech production skills in two Arabic dialects for multilingual children in the Netherlands. 2016. Unpublished.
- Timm L. A.* A child's acquisition of Russian phonology // Journal of Child Language. 1977. № 4(3). P. 329–339.
- Zarkova N.* Strategies in the acquisition of segments and syllables in Russian-speaking children // Developmental paths in phonological acquisition. Special issue of Leiden Papers in Linguistics. 2005. № 2(1). P. 189–213.

Ольга Борисовна Сизова
Санкт-Петербург, Россия
osizova@yandex.ru

О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ОДНОГО КЛАСТЕРА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Заинтересовавший нас своими эволюциями в детской речи кластер состоит из звуков Т и С. В. К. Орфинская, логопатолог и филолог, опиравшаяся на постулаты Петербургской фонологической школы Л. В. Щербы, разрабатывая методику развития фонематической системы у детей, приводила эту пару согласных в качестве наиболее яркого примера звуков, одинаковых по месту образования, но различающихся по способу образования (Орфинская 1963). Такая конфигурация сходных и отличительных признаков артикуляции считается наиболее трудной для дифференциации звуков в произношении. Еще одним важным свойством сочетания рассматриваемых согласных является способность модифицироваться в аффрикату

Ц. Отличия в артикуляции ТС от Ц сводятся к уподоблению артикуляционных позиций звуков, составляющих аффрикату: «<...>здесь Т произносится без заметного взрыва и плавно переходит в С. Приспосабливаясь к последующему движению, кончик языка становится на Т ближе к передним резцам, чем при самостоятельном Т: этим облегчается образование сквозного канала для последующего С. Затем кончик языка под напором задуваемой струи воздуха отходит от верхней десны и чуть-чуть опускается вниз, но не достигает положения С – в результате слышится Ц. Часто при Т кончик языка, приспосабливаясь к положению следующего С, опускается к нижним зубам, смычка же осуществляется касанием передней части спинки языка, верхних дёсен и альвеол» (Хватцев 1959: 133). Основным приемом формирования правильной артикуляции Ц является именно последовательное произношение звуков Т и С. Следовательно, несколько модифицированное сочетание ТС представляет собой фонему, обладающую смыслоразличительной функцией, тогда как кластер СТ в русском языке, будучи весьма частотным, в любых контекстах остается сочетанием двух фонем. Подобная сумма свойств характеризует лишь две эти фонемы русского языка, и тем более заслуживающим внимания представляются случаи взаимозамещения кластеров СТ и ТС в детской речи.

В речи Ярика в возрасте 5,11 были выявлены замещения звука Ц, недавно сформированного, но уже слитно и уверенно произносимого мальчиком как аффриката, на кластер СТ, например, слово «конец», утрированно произнесенное взрослым, было воспроизведено как *канесст*.

Зеркальные замещения, неоднократно встречавшиеся в спонтанной речи, были выявлены у Ксении в возрасте 3,8: кластер СТ начал замещаться на сочетание ТС, акустически предельно близкое к звучанию Ц: *тсол* (=стол); *атсанавила* (=остановила).

Особо значимой «зеркальность» замещений представлялась в свете того факта, что Ярик был носителем референциальной стратегии речевого развития, в раннем возрасте проявившейся как синдром эфферентной моторной алалии. Ксения же являлась ярким представителем экспрессивной стратегии, преодолевавшим в описываемый период развития синдром афферентной моторной алалии. Артикуляционные особенности рассматриваемых стратегий языкового развития резко противопоставлены: у референциальных детей точная артикуляция (Bates 1988), фонетические замещения стабильны и кластеры упрощаются единообразно (Доброва 2018). У экспрессивных детей невнятность артикуляции (Bates 1988) сопровождается нестабильностью фонетических замещений и реализации кластеров (Доброва 2018).

Сопоставление преимущественных «направлений замещения» (ТС на СТ vs СТ на ТС) подтвердило характерность второго направления

замещений для детей экспрессивной стратегии, причем проявлялись такого рода перестановки не только в паре СТ→ТС, но отражали фонетические особенности речи в соответствующий период развития. Так, в речи экспрессивного Хома кластеры СТ и С'Т' сначала ожидаемо замещаются нестабильно, возможно, в зависимости от позиции в слове: 2,0,3: т'иси (=чистые), 2,0,14: коси/куси (=кустик), но 2,0,14: тон'/тони/тоня (=стол), 2,0,21: тум (=стул), отмечена даже нестабильность реализации рассматриваемого кластера в одном и том же слове в данных одного дня: 2,0,11: Натя/Нася (=Настя). Подобным образом нестабильность прослеживается и в замещениях Ц, причем воспроизводится в речи именно один из звуков, составляющих Ц как кластер ТС (с поправкой на возрастную тенденцию к палатализации): 2,0,3 писи/пипи (=птицы).

Несмотря на фиксацию в речи звука, подобного Ц, уже в 2,0,17: тсо/тсё (=яйцо), в появляющихся вскоре замещениях СТ→ТС звук С' становится мягким, поскольку твердый С в этот период в речи Хома отсутствует: 2,0,17: тси (=чисто), 2,1,11: тсёй (=поезд), и, соответственно, распространяется и на пару С'Т'→ТС': 2,0,14: тси/тсйтси (=листки). После освоения кластера СТ (зафиксированного в 2,1,18 и произносимого всё же как С'Т') привычное произношение проявляется в реализации кластера-субститута из 3 согласных: 2,1,18: ис'т'си (=листья), 2,1,24 кус'т'ся (=капуста). Важно отметить, что в тот же день отмечено замещение С' на С'Т'сис'тя (=сися), фактически «зеркальное» по отношению к отмеченным ранее (в 2,0) замещениям целевого СТ на С'. Кроме того, способность к адекватному произнесению сочетания С'Т' с возраста 2,1,18 не исключает появления встречавшихся ранее замещений в более поздних данных: 2,1,24: косика яга (=с) косточками ягоды); 2,2,5: кат'сёх (=костёр), даже 2,3,12: тсека (=стенка).

Также кластер ТС' становится заменителем аффрикаты Ч (в известном приближении представляющую собой сочетание Т'Щ, быстрое произношение которого используется в логопедии для формирования правильной артикуляции Ч): 2,0,24: тсяя (=чайка), 2,1,6: кутся (=куча), 2,1,18: тсяня (=чайник). Вероятно, именно роль субститута шипящих приводит в дальнейшем к возможности замещения ШТ на всё тот же ТС': 2,2,24: тсёка/тсюку (=штука/штуку) (Рыко 2019). Подобные субституции (уже на твердый кластер) встречаем и в речи Ксении (3,9) и Данила (3,3): тсаны (=штаны). Замены распространяются на сочетание звонкого взрывного и шипящего: Ксения (3,9), Марк (3,4): адедза (=одежда). Наконец, в речи Хома выявляются позже и «зеркальные» субституции целевого кластера со свистящим на сочетание с шипящим: 2,2,16: тцоу, 2,3,0: тшу (=стул) (Рыко 2019). Таким образом, потенциал взаимозаменяемости охватывает всю группу свистящих и шипящих аффрикат

и (в том или ином приближении) составляющих их переднеязычных звуков как по отдельности, так и в кластерах, но не выявлено ни одного замещения аффрикаты на сочетание «щелевой+смычный».

Поскольку есть основания считать синдром афферентной моторной алалии (АМА) предельным проявлением экспрессивной стратегии освоения языка (Сизова 2017), целесообразным представляется привлечение данных о механизмах АМА к анализу выявленных субституций в речи экспрессивных детей. Недостаточная точность артикуляции и нестабильность замещений и воспроизведения кластеров тогда обосновывается выраженной в той или иной степени недостаточностью функционирования теменной постцентральной коры, воспринимающей положение артикуляционных органов в момент произношения и сохраняющей эти восприятия в виде сенсорных эталонов. Широчайший круг взаимозамен переднеязычных и их кластеров в речи экспрессивных детей может быть объяснен недостаточностью функции дифференциации доступных артикуляций и неполноценностью контроля за соответствием текущего произношения целевому, эталонному. Артикуляционный эталон оказывается размытым, в нем сливаются все случившиеся реализации различных целевых артикуляций, причем неточные моторные реализации увязываются с акустическим образцом целевого звука, который также вторично «размывается». Первичная неточность артикуляционного эталона и вторичная недостаточность акустического образа звука приводят к возможности «зеркальных» замен, когда звук раннего онтогенеза, однажды послуживший заменителем целевого звука со сложной артикуляционной реализацией, позже, напротив, заменяется ставшим теперь доступным звуком при явной парадоксальности такой замены, поскольку более простой звук заменяется сложным. Именно так выглядят «зеркальные» замены С´ на кластер СТ´ или СТ на ТЩ/ТШ. Интересно отметить, что в речи экспрессивных детей качественно подобные явления отмечены и на грамматическом уровне. Только дети этой стратегии склонны замещать падежные флексии, ранее осваиваемые в онтогенезе, на окончания более сложные как по значению, так и по фонетической и, соответственно, артикуляционной реализации. Например, целевая форма винительного падежа с однофонемной флексией замещается словоформой творительного падежа (Сизова 2019).

При этом широкие артикуляционные возможности детей экспрессивной стратегии не исключают общей склонности к упрощению артикуляционной задачи. Поскольку смычная артикуляция в целом проще и осваивается детьми раньше, чем соответствующая по месту образования щелевая артикуляция (Бельтюков 1977: 65), тенденция к произношению артикуляционно более доступного смычного Т´ или Т в качестве первого элемента целевого кластера видится вполне оправданной (особенно

с учетом размытости артикуляционных и акустических эталонов экспрессивных детей). Далее необходимая длительность произношения, соответствующая звучанию двуфонемного кластера, достигается фиксацией найденной артикуляционной позы с переходом от смычки к щели. Описанный механизм представляется более простым и физиологичным, чем произношение артикуляционно более сложного щелевого перед смычным, вероятно, поэтому такое сочетание согласных имеет больше шансов стать смыслоразличительной фонемой, чем обратная последовательность, что можно наблюдать не только в русском языке. Большая физиологичность, естественность последовательности ТС по сравнению с кластером СТ косвенно подтверждается наблюдением С. Пинкера: в устойчивых сочетаниях типа *пинг-понг* или *дин-дон* первый гласный всегда образуется при переднем и верхнем положении языка, второй – при находящемся внизу и оттянутом назад языке (эта последовательность иконично отражает в смене артикуляций идею близости и отдаленности от говорящего) (Пинкер 2016: 37). Именно такие изменения в характеристике артикуляционного уклада происходят при смене артикуляции Т на артикуляцию С, что отражено в описании нормативного произношения Ц в начале этого текста (Хватцев 1959:133). Все последующие взаимозамещения, выявленные в речи экспрессивных детей, также соответствуют принципу «от простого к сложному». Сначала кластеры замещаются одним согласным, шипящие заменяются свистящими, позже появляются обратные замены; субституция сочетания «щелевой+смычный» на кластер «смычный+щелевой» реализуется, обратных замещений нет. Недостаточность точности не приводит к полной десистематизации фонетического строя речи, основывающегося на сохранных возможностях потенциально любой артикуляции и направляемого в своем развитии физиологичным принципом «от простого к сложному».

В речи детей референциальной стратегии не выявляется регулярных субституций Ц на СТ, однако прослеживается стабильная тенденция замещения смычных и/или смычного компонента аффрикаты на щелевой согласный. Такого рода замещения характерны для детей с эфферентной моторной алалией, синдромом, представляющем собой предельный случай референциальной стратегии (Сизова 2017): в речи Ярика звук Ц замещался на С, произносимый межзубно, по меньшей мере, с 3,5 до 5,5 лет. В речи Радомира и Сони звуки С/С' выступали в качестве стабильного субститута конечного согласного: Радомир 4,6: *заис* (=заяц); *кас'-нибус'* (=как-нибудь); *пасап'* (=поспать); Соня 5,3: *стос'* (=стол); *дос'* (=дом); *растёс/растус* (=растёт/растут). Такого рода замещения смычных звуков на щелевые уже были объяснены применительно к речи эфферентных моторных алаликов (на примере Радомира и Сони) как проявление первичной дисфункции

премоторной лобной коры, отвечающей за переключение от одной моторной позы к другой, в частности, от данной артикуляционной установки к следующей. В описываемом случае трудности переключения, персеверации, проявляются в невозможности «отключить» принятое артикуляционное положение (заметим, все замещаемые звуки – переднеязычные), короткая смычка превращается в более длительное удержание, персеверацию артикуляционной позы (Сизова 2013). Первые проявления подобного преобразования смычного Т за счет персеверации позы были отмечены в речи Миши, мальчика с выраженной эфферентной моторной алалией, который в возрасте 4,6 имел крайне ограниченный экспрессивный лексикон и замещал конечный Т в воспроизводимых вслед за логопедом коротких словах типа «кот, рот» на цепочку смычных артикуляций *m-m-m* или замещал целевой звук сочетанием *mss*, демонстрируя механизм преобразования взрывного переднеязычного в щелевой при неизменности места образования. Этот механизм отличается от дополнения первой смычной артикуляции щелевой у экспрессивных детей: последние целенаправленно удлиняют артикуляцию, добываясь фонетического сходства с целевым кластером, дети же референциальной стратегии не могут на описываемом этапе развития прервать, «отключить» принятую артикуляционную позу, что неизбежно приводит к ненамеренному переходу смычки в щель. Описываемые замещения и их механизмы у референциальных детей соотносимы с явлениями, характерными для взрослых с патологией лобной коры: А. Р. Лурия пишет о «расщеплении аффрикат» с сохранением щелевого компонента при эфферентной моторной афазии (Лурия 2000), А. Н. Бернштейн расценивает кататонию как «персеверацию позы» (Бернштейн 1997). Заметим, что именно первичная дисфункция лобной коры различной степени выраженности рассматривается в качестве механизма формирования как синдрома эфферентной моторной алалии, так и референциальной стратегии (Сизова 2017).

Склонность к удержанию артикуляционной позы (характерной для произношения щелевых звуков) вместо ее однократной реализации, обеспечивающей смычную артикуляцию, возможно, объясняет и порядок появления согласных в речи (не в лепете) Лизы Е., общепризнанной представительницы референциальной стратегии. Согласный С' появился в ее речи в возрасте 1,1, Т' – спустя месяц, в возрасте 1,2, хотя в лепете присутствовали Т и Т', а щелевые переднеязычные отсутствовали. В речи Лизы противопоставление «смычные–щелевые согласные» именно благодаря столь раннему появлению С' устанавливается вторым по порядку возникновения, после противопоставления «гласные–согласные», хотя в описываемых Р. О. Якобсоном и В. И. Бельтюковым последовательностях формирования оппозиций

согласных противопоставлению «смычные–щелевые» отводится, соответственно, третье или четвертое место в последовательности (Елисеева 2008: 19–20). Звук Ц появляется в речи Лизы лишь в 2,4–2,5 (Елисеева 2008: 23), заметим, значительно позже, чем в речи экспрессивного Хомя (2,0), речевое развитие которого отстает от развития Лизы по ряду других показателей.

Наконец, анализ причин возникновения описываемых субституций будет неполным без привлечения фактов, характерных для формирования более высоких уровней языковой системы у детей референциальной стратегии. Анализ причин метатезиса в детской речи и особенностей построения высказывания у детей референциальной стратегии выявил общую тенденцию в перестановках элементов, составляющих звуковую оболочку слова или входящих в состав высказывания. Вперед выносятся тот элемент звуковой (в слове) или словесной (в неоднословном высказывании) последовательности, который на предшествующем этапе развития был единственным обозначающим значения слова или высказывания-голофразы (Сизова 2013а, 2014). Привычный, закрепленный элемент озвучивается первым, далее путем присоединения недостающих фонетических элементов или словоформ «достраивается» полная структура слова или высказывания. В этих же терминах возможно описать и механизм перестановки элементов аффрикаты Ц: характерное и привычное для большинства детей референциальной стратегии замещение на щелевой согласный заставляет в первую очередь реализовать именно щелевой элемент аффрикаты. При этом развитый фонематический слух свидетельствует о несоответствии получаемого звучания целевому, и нужный смычный элемент также озвучивается, но, по необходимости, уже после щелевого. В результате получается перестановка элементов аффрикаты, причем механизм выноса привычного щелевого элемента вперед, возможно, сверхгенерализуется в соответствии с характерными для референциальных детей тенденциями освоения языка: так, в речи Ярика было отмечено и произношение **мящит* (=мяч).

Таким образом, ключевые признаки стратегий освоения языка и корковых механизмов, обеспечивающих их реализацию, применимы и для характеристики векторов субституции кластеров, содержащих переднеязычные согласные. У детей референциальной стратегии вектор определяется трудностями артикуляционного переключения, развитым фонематическим слухом и склонностью к сверхгенерализации, у детей экспрессивной стратегии – недостаточной точностью артикуляции, компенсируемой опорой на физиологические базовые принципы целесообразной деятельности.

Литература

- Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений. М., 1997.
- Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М., 2018.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2000.
- Орфинская В. К.* Развитие мышления и речи у аномальных детей // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1963 Т. 256. С. 241–271.
- Пинкер С.* Язык как инстинкт. М., 2016.
- Рыко А. И.* Детство Хомы: Дневник научных наблюдений. СПб., 2018.
- Сизова О. Б.* Особенности формирования языковой системы ребенка в сопоставлении с ее распадом при афазии: анализ случая // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филол. наук, проф. С. Н. Цейтлин. СПб., 2013 – С. 286–295.
- Сизова О. Б.* О причинах метатезиса в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург, 2013. Вып. 11. С. 58–63.
- Сизова О. Б.* Парадигматика или синтагматика? (причины некоторых сбоев в порождении высказывания у детей) // V Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность». Труды и материалы. М., 2014. – С. 598–599
- Сизова О. Б.* К вопросу об иерархии механизмов речи // Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Ин-та лингвистических исследований РАН Т. XIII. Ч. 3. СПб., 2017. С. 741–773.
- Сизова О. Б.* О механизмах падежного формообразования: два пути развития // Русский язык: исторические судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка Труды и материалы. М., 2019. С. 102–103.
- Хватцев М. Е.* Логопедия: пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ. М., 1959.
- Bates E., Bretherton I, Snyder L.* From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.

Татьяна Ивановна Зиновьева

Москва, Россия

zti_111@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Важнейшим направлением подготовки ребенка к успешному общению в повседневной речевой практике является формирование коммуникативной компетенции, которая в трудах современных исследователей (Д. И. Изаренков, А. А. Князьков, О. Т. Солтанбекова, Л. И. Фарисенков, Н. И. Формановская и др.) определяется как способность человека к эффективному общению во всех видах речевой деятельности, особое качество личности, приобретенное в процессе естественной коммуникации и (или) организованного обучения (Формановская 2002).

Одним из весьма значимых аспектов коммуникативной компетенции является «произносительная культура как совокупность устно-речевых навыков, необходимых для речи в соответствии с литературной нормой» (Зиновьева 2014: 27). Достижение названного уровня предполагает организацию и проведение целенаправленной работы над звуковой стороной речи как формой ее (речи) материального существования. Высокое качество звучания речи имеет социальное и эстетическое значение, поскольку обеспечивает понимание собеседниками высказываний друг друга, гармонизирует общение. Кроме того, соответствующая нормам звуковая сторона речи является залогом усвоения образовательной программы многих школьных дисциплин (прежде всего, дисциплин предметной области «Филология»), так как учебно-воспитательный процесс на начальной ступени образования в основном протекает в режиме устно-речевой деятельности.

Сказанное объясняет причины организации исследования, предпринятого нами в ряде московских школ для выявления состояния звуковой стороны речи современных младших школьников, а также факторов, оказывающих воздействие на речевое развитие обучающихся.

В рамках данного констатирующего исследования нам предстояло решить следующие задачи: во-первых, выявить степень развития у обучающихся начальной школы речевого слуха, который является базовой способностью, лежащей в основе овладения звуковой стороной речи; во-вторых, описать общую «картину» звуковой стороны речи современных младших школьников; в-третьих, определить наиболее значимые факторы становления звуковой стороны речи, а

также – вектор их воздействия; предложить пути, способы противостояния негативным факторам становления звуковой стороны речи.

Для проведения исследования были избраны следующие методы: целенаправленное наблюдение устно-речевой деятельности обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности; индивидуальные беседы с младшими школьниками, с педагогами; выполнение разного рода срезовых заданий; анкетирование учащихся и их учителей.

Целенаправленное наблюдение было ориентировано на выявление правильности реализации (в соответствии с учебно-речевой ситуацией) в образовательном процессе произносительного стиля. Оказалось, что вне урока, в общении с одноклассниками, друзьями, даже с педагогами школьники активно используют разговорный произносительный стиль: их речь характеризуется весьма убыстренным темпом произнесения, малой напряженностью артикуляции, следствием чего становится общее нечеткое произношение – усиление редукции гласных, значительное изменение согласных (ассимиляция, выпадения). Вне уроков констатируем многочисленные (по сравнению с ситуацией звучания речи на уроке) факты (*дилектор, колидор, транвай, стбляр* и др.) просторечного произношения, не имеющего системного характера, обнаруживающего себя лишь в речи носителя просторечья. Сказанное объясняем отсутствием вне урока контроля со стороны педагога, «снятием» самим ребенком задачи контроля звучания своей речи, что на уроке позволяет избегать подобных ошибок.

Наблюдение за устно-речевой деятельностью обучающихся на уроке показало, что многие школьники без специальных указаний со стороны педагога, видимо, интуитивно опираясь на чувство стиля речи, стремятся к реализации полного произносительного стиля, их речь звучит заметно медленнее и одновременно более отчетливо в следующих ситуациях: при развернутых ответах на вопросы учителя с места и у доски; при чтении «с листа» и наизусть.

Проведение серии срезовых работ мы ориентировали на решение следующих задач: выявление состояния речевого слуха (его физического компонента); определение способности различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой данного языка; выявление уровня развития звуковысотного слуха и чувства ритма.

Анализ полученных данных позволил обнаружить: речевой слух у третьей части участников исследования развит достаточно хорошо, это позволяет им эффективно общаться, овладевать образовательной программой начального общего образования, сочетая его с дополнительным образованием. Оказалось, что две третьих части обследованных школьников имеют недостаточное развитие различных компонентов

(физического, фонематического, интонационного) речевого слуха, нуждаются в мероприятиях по его корректировке. Некоторые школьники нуждаются в особом внимании со стороны не только их родителей и педагогов, но и со стороны специалистов в области медицины.

Проведение срезовых работ по выявлению уровня развития отдельных аспектов звуковой стороны речи (дикционного, орфоэпического, интонационного) позволило выявить соответствующие этим аспектам недостатки коммуникативной компетентности школьников в области произносительной культуры, осуществить фиксацию недочетов. Анализ аудиозаписей речи обучающихся (чтение наизусть стихотворений, рассказывание по картинкам и др.) показал, что пятая часть младших школьников нуждается в специальной индивидуальной помощи в направлении корректировки различных аспектов звуковой стороны речи.

Перечень недочетов, недостатков звуковой стороны речи разнообразен, в их числе общая дикционная «смазанность» звукового потока за счет вялости или чрезмерной напряженности работы речедвигательного аппарата, что носит массовый характер; индивидуальные нарушения дикции (присвистывание, гнусавость и др.); перестановки, выпадения и замены звуков, обусловленные трудностями произношения незнакомых слов, слов иноязычного происхождения, слов, сложных по составу; неразвитость речевого дыхания; нарушение норм русской орфоэпии (просторечное произношение); несформированность интонационных умений (в том числе умения выделять голосом главное, продуцировать эмоциональную интонацию, реализовать ритмико-мелодический рисунок высказывания, обеспечивать грамматически верное интонационное членение звукового потока речи и др.).

Столь широкий перечень недочетов звуковой стороны речи неизбежно обращает исследователя к вопросу о факторах (движущих силах) речевого развития речи школьников.

М. Р. Львов в ряду таких движущих сил выделяет в статусе важнейшего фактор влияния речевой среды. По мнению Т. А. Ладыженской и Г. А. Фомичевой, мощным фактором речевого развития обучающихся в начальной школе является образовательный процесс. В работах А. И. Лаврентьевой факторы речевого развития предстают в виде целостной стройной системы, в рамках которой выделяются новейшие факторы: поликультурная среда образовательных учреждений, информатизация школы, воздействие средств массовой информации.

Исследование степени влияния фактора воздействия средств массовой информации на становление звуковой стороны речи детей младшего школьного возраста обратило нас к телевидению, как оказалось, наиболее востребованному обучающимися средству.

Мы предприняли специальное изучение языка современного телевидения, что позволяет нам заключить: «положительными чертами СМИ являются: демократизация языка; усиление «разговорной струи»; общее оживление языка, естественность его звучания. Отрицательной чертой СМИ является «расшатывание» языковых норм, русских культурно-речевых традиций. К типичным нарушениям произносительных норм относятся общее снижение уровня произносительной культуры ведущих телепрограмм; слишком высокий темп речи при нечеткой дикции и монотонной интонации. Нередко в речи тележурналистов встречаются нарушения орфоэпических норм при произнесении как исконно русских слов, так и слов заимствованных (*красівее*, *баловать*, *звоніт*, *щавель* и др.). Также журналисты нередко копируют интонационный рисунок английского языка» (Методика 2018: 322–323).

Результаты анализа данных анкетирования свидетельствуют, что более половины обучающихся начальной школы все внеурочное время находятся под воздействием описанного выше «языка телевидения», выбирают для просмотра не педагогически контролируемый канал «Карусель», а «взрослые», в том числе иностранные каналы. При этом все опрошенные школьники говорят о том, что они не обращают внимания на речь героев передач, телеведущих, но факт длительного просмотра и прослушивания сказывается: вне урока младшие школьники оживленно обсуждают ситуации реалити-шоу, поведение в них персонажей, более того, разыгрывают сценки из жизни наиболее ярких героев, копируя не всегда грамотные произносительные особенности их речи. Сказанное обнаруживает проблему: необходимо обучать школьников осознанному выбору программ, формировать привычку обращать внимание на речь персонажей, оценивать ее, замечать погрешности звучания, воспитывать желание учиться говорить отчетливо, грамотно и выразительно.

Исследование готовности педагога к работе в области совершенствования звуковой стороны речи обучающихся мы ориентировали на поиск ответов на ряд вопросов. Нам предстояло выяснить, каков уровень осведомленности учителя в этой области, осознает ли педагог, что его собственная коммуникативная культура является фактором речевого развития обучающихся, готов ли педагог предъявлять обучающимся образцы звучания речи.

Обобщение результатов личных бесед с педагогами, данных анкетирования позволяет заключить: учителя признают важность работы по совершенствованию звуковой стороны речи учащихся, многие знакомы с теоретическими основами методики формирования произносительной культуры школьников. Однако представления учителей о понятиях «звуковая сторона речи» и «произносительная культура», знания

о приемах, способах, конкретных упражнениях, использование которых в практике начального языкового образования способствовало бы формированию произносительной культуры учащихся, носят общий характер. Все педагоги признают, что дети находятся под значительным (подчас негативным) воздействием телевидения и, следовательно, под воздействием несовершенного «языка телевидения», но меры по нейтрализации этого воздействия не принимают.

Педагоги осознают необходимость предъявления обучающимся в образовательном процессе образцов речи, эталонов ее звучания, однако не могут объяснить применительно к работе по совершенствованию звуковой стороны речи сущность заявленного в нормативных документах ведущего принципа начального образования – «принципа ориентации на идеал».

Таким образом, повышение лингвометодической и коммуникативной культуры педагога окажет существенное влияние на совершенствование звуковой стороны речи детей.

Литература

- Зиновьева Т. И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. 2014. №7. С. 26–29.
- Методика обучения русскому языку в начальной школе / Под ред. Т. И. Зиновьевой. М., 2016.
- Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.

Ольга Викторовна Ненонен

Тампере, Финляндия

Olga.Nenonen@tuni.fi

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И АКЦЕНТ У ФИНСКО-РУССКИХ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Из всех разновидностей трансфера фонетическая интерференция имеет особенно заметную перцептивную выпуклость в устной речи, поэтому вызванные ею отклонения от произносительных норм воспринимаются носителями языка как иноязычный акцент. Фонетическая интерференция и акцент нередко рассматриваются как явления тождественные. С другой стороны, существуют работы, в которых данные понятия разграничиваются. Так, в отличие от интерференции, акцент понимается более широко, как особое свойство речевого поведения билингва, и объясняется не только лингвистическими причинами, но и социологическими, психологическими, физиологическими и методическими факторами. В то время как *фонетическая*

интерференция (ФИ) проявляется в речи говорящего вследствие языкового контакта, *акцент* – это явление, существующее в восприятии носителя языка как стигма, маркер, создающий языковой портрет говорящего и оказывающий на носителя языка определенное коммуникативное воздействие (Вишневская 1993; Абрамова 2012). Было предложено выделять три источника акцента, вызывающих три соответствующих типа нарушений: (1) ошибки артикуляционного, фонологического и смешанного типов в одном языке под влиянием другого языка, (2) ошибки в месте ударения, передаче его характера, долготы и краткости звуков, (3) интонационные ошибки (Брызгунова 1963: 300–301; Пирогова 1969: 3–4). Исследования акцента и вызывающей его интерференции получили продолжение в более поздних работах. Так, появились труды, в которых ФИ связывается не только с артикуляцией, ритмом, интонацией, но и со средствами связи между элементами слова (*catenation*) (Mackey 2000: 47–53).

В материалах нашего исследования обнаружены в основном два упомянутых в первую очередь явления: ФИ в артикуляции, выраженная в перенесении звуков, звукокомплексов и некоторых фонетических характеристик из одного языка в другой, и изменение ритмической структуры слова в виде переноса ударения под действием языка билингвальной пары. Материалы проведенного нами фонетического тестирования обнаруживают вариативность ФИ у финско-русских билингвов. Однако в сложной картине ФИ просматриваются определенные тенденции, что вполне соответствует наблюдениям Н. А. Любимовой, утверждавшей, что зачастую ФИ возникает не хаотично, а, напротив, может обнаруживать особые закономерности, характерные для отдельных групп говорящих (Любимова 1985: 32). Типичной чертой билингвизма является фонетический трансфер, проявляющийся в «финском акценте» в русском языке или «русском акценте» в финском языке. «Финский акцент» возникает в результате переноса фонем финского языка в русский, недодифференциации звонких и глухих, палатализованных и непалатализованных, фрикативных и аффрикат, перенос финской акцентной структуры в русский язык. Впечатление «русского акцента» в финском создают такие проявления трансфера, как замены финских гласных и согласных русскими, в том числе субституции лингвоспецифичных звуков, субституции долгих гласных краткими, сокращения дифтонгов, замены двойных согласных одиночными (сокращения геминат), палатализация согласных перед переднеязычными, озвончение финских согласных. Фонетическая интерференция особенно заметна у детей младшего возраста и определяется, в частности, количеством и качеством инпута, временем, затраченным на освоение языка,

и индивидуальными отличиями детей. Так происходит в том числе и у симультанных билингов, у которых оба языка родные.

Многие исследования трансфера на материале разных языков ставят задачей выяснить направленность этого явления. Раньше считалось, что интерференция определяется в основном доминантностью, т. е. существует тенденция перенесения языковых явлений из сильного языка в слабый (Вайнрайх 1972, 1979; Виноградов 1976). В современных работах подчеркивается относительная автономность интерференции и доминантности, говорится о широкой вариативности явления и о существовании двусторонней (двунаправленной) интерференции, которая обусловлена не доминантностью, а скорее когнитивными трудностями, связанными с коммуникацией на двух языках (Dörke 2000; Lanza 2000). Идея о двусторонней направленности развивается в работах С. Ярвиса и А. Павленко, также утверждающих, что языковой перенос в норме может проходить в двух направлениях: Я1 → Я2 («прямой» трансфер из первого языка во второй) и Я2 → Я1 («обратный» трансфер из второго языка в первый) (Jarvis, Pavlenko 2008).

Ближайшее рассмотрение ФИ у финско-русских билингов в сочетании с информацией о языковой доминантности также свидетельствует об отсутствии однозначной корреляции между интерференцией и доминантностью. На базе собранного нами материала можно выделить, по крайней мере, несколько частных видов трансфера, которые коррелируют с определенными группами детей:

1) у детей из бинациональных семей, где мама – финка, русский слабый, звуки русского заменяются звуками финского;

2) у детей из недавно приехавших русскоязычных семей звуки финского, слабого языка, заменяются звуками русского;

3) у детей из русскоязычных семей, три года посещавших финский детский сад, звуки русского языка могут заменяться звуками финского языка;

4) небольшая группа детей, несмотря на в целом сложившееся корректное произношение в обоих языках, демонстрирует неожиданные, непредсказуемые случаи двусторонней интерференции.

В приводимой ниже таблице показана направленность фонетической интерференции у билингов в процентном отношении с распределением по возрастным группам, в частности, указано, какой процент от общего числа детей в данной возрастной группе регулярно допускает трансферы; другие условные обозначения на графике следует толковать: ф→р (трансфер из финского в русский), р→ф (трансфер из русского в финский), ф↔р (двунаправленный трансфер) (см. таблицу 1).

Таблица демонстрирует, что наиболее однородная картина складывается относительно интерференции из русского в финский (р→ф): все зарегистрированные случаи являются прямым трансфером: звуки доминантного русского переносятся в финский. Проявления интерференции из финского в русский (ф→р) более частые и вместе с тем более сложные по характеру. Случаи переноса звуков из доминантного (финского) в слабый (русский), несомненно, наиболее частотны. Тем не менее во всех возрастных группах (за исключением пятилетних детей) найдены случаи обратного трансфера: перенос звуков более слабого (русского) в доминантный финский. Наконец, во всех четырех возрастных группах обнаружено явление двустороннего трансфера, которое не демонстрирует прямой корреляции с разницей в языковой компетенции: двунаправленный трансфер встречается у детей с доминантным русским, доминантным финским и у детей, у которых оба языка можно считать равнозначно сильными.

Таблица 1.
Направленность фонетической интерференции у билингвов

Возрастные интервалы/численность детей в группе	2,7 – 3,6 / 7 детей	3,7 – 4;3 / 10 детей	5,1 – 5;4 / 9 детей	5,5 – 6,3 / 14 детей
ф↔р	1 (ф дом.) 14% – прямой т. 1 (р дом.) 14% – обратный т.	5 (ф дом.) 50% – прямой т. 1 (р дом.) 10% – обратный т.	3 (ф дом.) 33% – прямой т.	2 (ф дом.) 14% – прямой т. 1 (р дом.) 7% – обратный т.
р→ф	1 (р дом.) 14% – прямой т.	1 (р дом.) 30% – прямой т.		1 (р дом.) 7% – прямой т.
ф↔р	1 (р дом.) 14% – двусторонний т.	1 (ф дом.) 10% – двусторонний т.	1 (оба сил.) 141% – двусторонний т.	1 (р дом.) 7% – двусторонний т.

По нашим наблюдениям, фонетическая интерференция редко касается лишь одного звука в слове, такие случаи встречаются, когда трансфер затрагивает последний звук в слове. Обычно трансфер одного звука влечет за собой трансфер соседних звуков или охватывает все звуки слова (полный трансфер).

Хочется отметить определенную тенденцию в проявлениях интерференции у билингвов, а именно постепенное схождение на нет, в частности, у детей в возрасте 4–7 л. У детей младшей возрастной группы (3–4 г.) артикуляция еще недостаточно четкая, что затрудняет ее исследование в целом и позволяет выявлять лишь особо явные случаи трансфера.

Таким образом, несмотря на множество разнообразных проявлений ФИ у двуязычных детей дошкольного возраста, заметно, что количество и характер трансфера меняются со временем. Наши лонгитюдные наблюдения за развитием звукопроизношения у двуязычных детей позволяют проследить, как накопление языкового опыта может привести к постепенному сглаживанию интерференции. Это позволяет говорить о низкой степени устойчивости (по терминологии Е. А. Брызгуновой (Брызгунова 1963: 300)) акцента у детей-билингвов в целом по сравнению, например, со взрослыми, изучающими русский или финский как иностранный. В связи со сказанным мы считаем, что динамику фонетического трансфера интересно рассматривать в лонгитюдном аспекте, например, в исследовании становления произношения у одних и тех же билингвов в разном возрасте, для того чтобы определить степень устойчивости и время преодоления акцента.

Литература

- Абрамова И. Е.* Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. М., 2012.
- Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
- Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев, 1979.
- Виноградов В. А.* Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2. К проблеме иностранного акцента в фонетике. М., 1976.
- Вишневская Г. М.* Интерференция и акцент: (На материале интонационных ошибок при изучении неродного языка). Дисс. на соиск.... д. ф. н. СПб., 1993.
- Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция. Л., 1985.
- Пирогова Н. К.* Русское литературное произношение. М., 1969.
- Dörke S.* On the status of cross-linguistic structures in research on young children growing up with two languages simultaneously // Cross-Linguistic structures in simultaneous bilingualism. Amsterdam, 2000. P. 1–10.
- Jarvis S., Pavlenko A.* Crosslinguistic influence in language and cognition. London, 2008.
- Lanza E.* Language contact – a dilemma for the bilingual child or for the linguist? // Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. Amsterdam? 2000. P. 227–245.
- Mackey W. F.* The description of bilingualism // The bilingualism reader. London, 2000. P. 26–57.

Тамара Ивановна Доценко

Пермь, Россия

tamaradotsenko@bk.ru

Лилия Мансуровна Лотфуллина

Милан, Италия

lotfullina@libero.it

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ РЕЧИ ИТАЛО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В СИТУАЦИИ ОГРАНИЧЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ¹

Детский билингвизм – широко распространенное явление, охватывающее почти половину детей в мире (Чиршева 2012: 44). Детский билингвизм не является исключением и для Италии, где каждый год увеличивается количество детей-билингвов. Такие дети с самого раннего детства познают окружающий мир через призму двух языков и двух культур. В условиях происходящей глобализации знание двух языков открывает путь к полилингвизму, что является неоспоримым преимуществом детей-билингвов: у двуязычного ребенка появляется больше шансов получить качественное образование, а в дальнейшем – более престижную работу.

В связи с тем, что детский билингвизм становится значимым социокультурным явлением, в современном мире активно развиваются процессы, стимулирующие общество к поиску новых стратегий и новых решений, направленных на поддержание и развитие у ребенка двух родных языков. Особого внимания в этом направлении требует тот язык, который функционирует в условиях ограниченной языковой среды, так как система и структура доминантного языка, то есть языка страны проживания, функционально превалирует над языком меньшей функциональной активности. Дети-билингвы, проживающие в Италии и осваивающие с раннего детства одновременно и итальянский, и русский язык, испытывают трудности прежде всего в усвоении русского языка, который обладает более сложной структурой звукового строя, но является функционально менее активным по сравнению с итальянским.

Н. С. Трубецкой писал, что «фонологическая система любого языка является как бы ситом, через которое просеивается все сказанное» (Трубецкой 1960: 173). Дети-билингвы пропускают всё услышанное и сказанное сквозь индивидуальную фонологическую систему, которая формируется под воздействием двух взаимосвязанных между собой факторов: 1) внешней языковой среды с ограниченным функционированием русской речи и 2) билингвальной системы фонологических связей, функционирующих в 1. Работа поддержана грантом РФФИ №17-29-09074/18 «Комбинированное триязычие и его влияние на языковую и когнитивную деятельность индивида: интегративная модель».

языковом сознании ребенка. Оба эти фактора обуславливают степень развития *фонематического слуха* и фонематического восприятия по отношению к русской речи. «Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематическое восприятие – это умственное действие по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова» (Архипова 2007: 8). Ограниченность русскоязычной среды, влияние фонологической подсистемы доминантного итальянского языка на фонологическую систему русского языка неизбежно оказывают влияние на работу речевого механизма звукопроизношения. В свою очередь искажения и ошибки в звукопроизношении влекут за собой различные смысловые затруднения и в некоторых случаях приводят к полному нарушению коммуникативного акта.

Цель данной работы – описать фонетические особенности русской речи итало-русских детей-билингвов, формирующейся в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Материал и метод исследования. Исследование проводилось в двух школах Северной Италии: в школе дополнительного образования «Гармония» (Милан) и в школе при Культурной итало-русской ассоциации «Диво» (Турин). В исследовании приняли участие 14 детей-билингвов в возрасте от 6 до 7 лет. Все дети родились в Италии в смешанных семьях (мать – русская, отец – итальянец) и проживают в Северной Италии.

Детям предлагалось два задания: 1) ответить на русском языке на вопросы о себе и о своей семье и 2) рассказать любую сказку на русском языке. В результате выполнения двух заданий было получено 28 устных текстов: 14 диалогов и 14 монологов, записанных на диктофон.

Анализ речевого материала показал следующее.

1. Влияние звукового строя доминантного итальянского языка на звуковую строй русского языка проявляется в фонетической интерференции. В. Ю. Розенцвейг считает, что «интерференция – это нарушение билингвом правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы» (Розенцвейг 1972: 28). Фонетическая интерференция обусловлена тем, что звуковые системы двух языков – итальянского и русского – отличаются друг от друга, она представляет собой процесс вторжения норм одного языка в пределы другого. Говорящий при этом ориентируется преимущественно на нормы одного из языков и поэтому устанавливает между языковыми фактами второго языка несвойственные ему связи и отношения (Вайнрайх 1979, Хауген 1972). Например, из шести гласных фонем русского языка /а/, /о/, /у/, /и/, /э/, /ы/ частичное соответствие в итальянском языке имеют только пять: /а/, /о/, /у/, /и/, /э/. Фонемы /ы/ в итальянском языке нет, как нет и оппозиции /и/ – /ы/. Этими особенностями фонологической системы

итальянского языка объясняется замена [ы] на [и] в речи детей-билинггов: ты –т[и], сыр –с[и]р, было –б[и]ло, быстро –б[и]стро, мышка –м[и]шка, вылетел –в[и]летел, папы –пап[и].

2. Важнейшей характеристикой фонологической системы итальянского языка является отсутствие палатализации согласных и оппозиции «твердость – мягкость». В связи с этим русской речи детей-билинггов становится свойственна ненормативная твердость согласного перед гласными переднего ряда: [б]ежать, раз[р]езал и на конце слова: пять –пя[t], шесть –шес[t], дверь-две[r]. В то же время процессы, связанные с формированием фонологической оппозиции «твердость – мягкость» при освоении русского языка, приводят к появлению в детской речи ненормативной мягкости согласного перед гласными непереднего ряда: думал – [д']умал, скакалка – с[к']акалка, кукла – [к']укла.

А. А. Реформатский отмечал, что существует «подгонка чужого под одно свое, когда меньший фонемный репертуар своего языка накладывается на больший фонемный материал чужого. Например, два русских [л] и [л'] укладываются в одно [l]» (Реформатский 1960: 57). Этот процесс оказался характерным для русской речи детей-билинггов. В ситуации, когда звуковой образ так называемого «европейского» невелиаризованного [l] накладывается на произношение русских звуков [л] и [л'], в речи детей возникает артикуляционная неустойчивость. Ср.: на полке – на пол[л']ке, волк – во[л']к, посадил –посади[л'], но Ольга – о[л]га, большая – бо[л']шая, сильно –си[л]но.

Специфичной чертой итальянского языка являются двойные согласные, перед произнесением которых делается напряженная пауза. Эта особенность проявляется у детей-билинггов при произношении некоторых русских слов, например, вместо мама – ма[мм]а (ср.: итальянское mamma).

В итальянском языке нет и фонемы /j/ (й), поэтому дети-билингвы не всегда могут уловить на слух особенности произношения таких слов, как семья или съела. Вследствие этого в их речи наблюдается опущение среднеязычного звука [j]: съем – [с'ем], съела [с'ела], деревья – [дерева].

Как для русских детей-монолингвов дошкольного возраста, так и для детей-билинггов особую трудность представляет произношение шипящих /ш/, /ж/, /щ/ и аффрикаты /ч'/. С этими фонемами связана специфика фонологической системы русского языка. Этим фонемам нет в итальянском языке, но имеются другие согласные и звуко сочетания, которые похожи на них по звучанию. Кроме того, итальянский невелиаризованный звук [ʃ] (буквосочетание sc) произносится несколько мягче, чем русский твердый звук [ш]; поэтому в речи детей-билинггов можно услышать вместо твердого шипящего [ш] и мягкой аффрикаты [ч'] мягкий звук [ш']:

ушёл – у[ш']ол, машины – ма[ш']ины; внучка – вну[ш']ка, Жучка – жу[ш']ка, на мордочку – на мордо[ш']ку, шапочка – шапо[ш']ка, девочка – дево[ш']ка.

Другая тенденция – замена шипящих и аффрикат на свистящие [з] и [с], которые свойственны как итальянскому, так и русскому языку: жужжание – [з]ужжание; живешь – [зи]вешь; жила – [з'и]ла, малыш – малы[с], игрушки – игру[с]ки, шапочка – [с]апочка, машины – ма[с'и]ны; почему – по[с']ему, собачка – [ш']аба[с]ка.

Можно предполагать, что в этих случаях недостатки в речи детей-билингвов, связанные с произношением шипящих, свистящих и аффрикат, обусловлены не столько фонетической интерференцией, сколько недостаточной развитостью фонематического слуха и несовершенной работой артикуляционного аппарата у детей дошкольного возраста. В некоторых случаях замена шипящих на свистящие может поддерживаться и ассимилятивными процессами, свойственными русской речи: услышал – у[с'л'ус]ал, шесть – [с']есть, шестое – [ш]е[ш]тое.

3. Формирование ритмической структуры русского слова у детей-билингвов зависит от особенностей языковой среды и степени социального двуязычия: если ребенок имеет возможность часто и много общаться на русском языке, то это оказывает благотворное влияние на усвоение им акцентной структуры русского слова. Если этого не происходит, то в речи детей будет наблюдаться искажение ритмической структуры русского слова.

В большинстве итальянских слов тоническое ударение падает на предпоследний слог. В соответствии с этим правилом ритмическая структура двусложного и трехсложного русского слова может закрепляться в языковом сознании детей-билингвов. Дети произносят: *колбáса* вместо *колбаса́*; *позва́ла* вместо *позвала́*, *жи́ла-бы́ла* вместо *жилá-былá*. В некоторых интернациональных словах ударение по-разному ставится в итальянском и русском языке. В таких случаях дети также предпочитают выделять ударением предпоследний слог по ритмическому образцу итальянского слова: телефон – *teléfono* – *телéфон*, микрофон – *micrófono* – *микрóфон*. Кроме этого, ударение в итальянском языке может падать и на первый от конца слог, реже – на третий или четвертый слог от конца. Видимо, поэтому в некоторых случаях дети произносят *автобу́с* вместо *автобус*.

4. В отличие от русского языка, в итальянском языке нет качественной редукации гласных и оглушения согласных на конце слова. Эти фонетические процессы, свойственные русскому языку, варьируют фонетический облик русского слова. В отличие от константного звукового облика итальянского слова (итальянцы при быстром темпе речи очень четко произносят каждый звук), динамичный звуковой облик русского слова может провоцировать сбои в процессах фонематического восприятия и в моторной (кинетической) программе, основной оперативной единицей

которой является слог (Ахутина 1989). В этом случае в речи детей наблюдаются различные искажения звуковой структуры русского слова:

- не произносятся конечные согласные: *тяну[Ø]-потяну[Ø], вытащить не може[Ø]*;
- допускается перестановка звуков внутри слова: *колобок – колобка, фрукты – фрутки, куколка – кукокла*;
- пропускаются звуки при стечении согласных и гласных: *откроется – отроется, апельсин – апесин, на окошке – на Кошке*;
- происходит замена одного согласного на другой: *обнимаю – обниваю, уютно–уютно*.

Искажение звуковой оболочки русского слова является достаточно типичными не только для детей-билинггов, но и для русских детей-монолингвов с недостаточно высоким уровнем фонематического восприятия и несформированным механизмом моторного программирования.

Выводы. 1. Фонетические особенности русской речи итало-русских детей-билинггов формируются под влиянием внешнего (социального) и внутреннего (индивидуального) языкового/речевого контекста. Внешний контекст определяется ограниченной средой функционирования русского языка и функциональной доминантностью итальянского языка. Внутренний контекст – это система межъязыковых и внутриязыковых русскоязычных фонологических связей, формирующихся в языковом сознании детей-билинггов.

2. Результатом взаимодействия внешнего и внутреннего контекстов становятся фонетические особенности русской речи детей-билинггов, обусловленные, во-первых, межъязыковыми взаимодействиями, во-вторых, формирующейся в языковом сознании ребенка фонологической системой русского языка и, в-третьих, общей коммуникативной стратегией говорящего, направленной на облегчение собственных языковых усилий.

3. Фонетические особенности русской речи детей-билинггов в одних случаях объясняются интерференцией, а в других – особенностями функционирования речевого механизма у детей дошкольного возраста: недостаточно развитым *фонематическим слухом* и фонематическим восприятием, сбоями в моторной (кинетической) программе, несовершенной работой артикуляционного аппарата по отношению к русской речи.

Литература

Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. Развитие фонематического слуха в онтогенезе. Код доступа: [<https://refdb.ru/look/2931379-p11.html>]. (Дата обращения: 10.04.2019).

Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

- Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.
- Реформатский А. А. Обучение произношению и фонологии // Филологические науки, 1960. № 2. С. 21–22.
- Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 5–22.
- Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М, 1960.
- Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 61–80.
- Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
- Mioni A. Fonetica contrastiva. Note ed esercizio. Bologna, 1973.

Эльвира Борисовна Чиркова
Ижевск, Удмуртия – Россия
echirkova18@gmail.com

Марина Юрьевна Михайлова
Ижевск, Удмуртия – Россия
m110387@yandex.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УДМУРТСКО-РУССКИМ ДВУЯЗЫЧИЕМ

Фонетико-фонематическая сторона речи – это совокупность показателей, касающихся умения произносить и различать фонемы родного (или русского) языка, анализировать фонематический состав слова. В ситуации двуязычия, при наличии языковой интерференции, возможно появление трудностей усвоения двух фонетических систем. Так, при переходе к изучению русского языка дети с родным удмуртским языком могут испытывать трудности различения фонем, не свойственных удмуртской языковой системе, в звукопроизношении появляется дополнительная палатализация, свойственная удмуртской речи. Помимо этого, у детей с удмуртско-русским двуязычием могут возникать нарушения фонетико-фонематической стороны как удмуртской, так и русской речи (Каракулов 2001; Ушаков 1982 и др.).

Звуковая система удмуртского языка состоит в основном из тех же фонем, что и звуковая система русского языка; как правило, совпадают и буквенные обозначения, ибо удмуртский алфавит создан на базе русского (Ушаков 1982: 6). Однако номенклатура согласных русского и удмуртского языков не совпадает. Большие различия имеются в характеристике согласных по твердости и мягкости, так как удмуртские согласные с этой точки зрения значительно ограничены. Удмуртские согласные более устойчивы

и менее подвержены чередованию и варьированию (Там же: 22). Так, например, звонкие согласные в конечной позиции не оглушаются.

В ситуации удмуртско-русского двуязычия, при достаточно позднем освоении русского языка, ребенок сталкивается с необходимостью последовательно осваивать систему акустических и артикуляционных противопоставлений обеих фонематических систем. Ребенок, осваивающий удмуртскую речь, учится различать фонемы по звонкости/глухости ([б]/[п], [г]/[к], [д]/[т], [ж]/[ш], [з]/[с], [ж̣]/[ч̣], [з̣]/[с̣]), твердости/мягкости ([д]/[д'], [т]/[т'], [н]/[н'], [л]/[л']); и сопоставлять некоторые артикуляторно сходные фонемы ([з̣]/[з'], [ж̣]/[ж], [ч̣]/[ч], [з̣]/[г], [з̣]/[с], [з̣]/[з], [з̣]/[ш], [ч̣]/[ш], [ж̣]/[з], [ж̣]/[д]). При переходе к усвоению русской речи ребенку необходимо научиться различать звуки по «специфически русским» противопоставлениям звонкости/глухости ([в]/[ф]), твердости/мягкости ([б]/[б'], [в]/[в'], [г]/[г'], [з]/[з'], [к]/[к'], [м]/[м'], [н]/[н'], [п]/[п'], [р]/[р'], [с]/[с'], [ф]/[ф'], [х]/[х']), артикуляторному сходству ([л']/[п'], [с]/[ц], [т]/[ц], [с̣]/[ш̣], [ш̣]/[ч], [ч]/[ц]). Помимо этого, ребенок осваивает произносительные особенности звуков, характерных для русского языка: губно-губных [б], [п]; заднеязычных [х], [г], [к], [х̣]; среднеязычного [й]; губно-зубных [ф], [в], [ф̣]; свистящих [с], [з], [ц]; шипящего [ш]; сонорного [р].

Явления фонетической интерференции (замена переднеязычных палатализованных среднеязычными, замена палатализованных губных и переднеязычных небно-зубных непалатализованными, замена русских редуцированных гласных гласным [ö]) могут сочетаться с нарушениями фонетико-фонематической стороны речи (трудностями различения фонем на слух и в произношении, оперирования фонемой в умственном плане, несформированностью навыков анализа фонемного состава слова, нарушениями звукопроизношения).

В современной логопедии разработаны методические указания к проведению обследования фонетико-фонематической стороны речи русскоязычных детей (Волкова 2008; Фотекова 2007; Чиркина 2005). К сожалению, в доступной нам литературе отсутствует необходимый стимульный речевой и наглядный материал, позволяющий оценить различение и произнесение «специфически удмуртских» фонем, таких как [з̣], [ж̣], [ч̣], [с̣], [з'], [ö], а также их отграничение от других фонем, схожих акустически и артикуляторно. В связи с этим возникает проблема наглядно-дидактического обеспечения логопедического обследования фонетико-фонематической стороны речи детей с удмуртско-русским двуязычием на материале русского и удмуртского языков.

Нами был разработан наглядно-дидактический материал для обследования фонетико-фонематической стороны речи детей с удмуртско-русским двуязычием с использованием стимульного материала

на родном (удмуртском) языке: перечни вопросов, предметные изображения, списки слов для обследования звукопроизношения; пары квазиомонимов и слоговые цепочки, включающие фонемы, противопоставленные по звонкости/глухости (5 пар), твердости/мягкости (8 пар), артикуляционному сходству (15 пар); перечни слов для выделения гласных и согласных звуков в начале (конце) слова (в сильной позиции); перечни фонем для составления слов. Аналогичный диагностический материал использован на русском языке.

В ходе исследования изучено состояние фонетико-фонематической стороны речи 20 учащихся первых-вторых классов с удмуртско-русским двуязычием. На основе сопоставления результатов выполнения экспериментальных заданий у четверых детей выявлены трудности произнесения звуков, характерных для обеих фонетических систем (губно-губной ламбдацизм, одноударный ротацизм, межзубный сигма-тизм), помимо этого, у двух детей – нарушения произнесения и удмуртских аффрикат [č], [ž], [ž]. Проявлений фонетической интерференции по данному показателю не обнаружено.

У десяти детей обнаружены трудности различения фонем по звонкости/глухости, твердости/мягкости, артикуляторному сходству на материале как русских, так и специфически удмуртских фонем, что свидетельствует о нарушениях фонематического восприятия. Помимо этого, обнаружены и явления фонетической интерференции: испытуемые испытывали затруднения в различении фонем, не имеющих противопоставления по твердости/мягкости в родном языке. Особый интерес представляет тот факт, что у троих детей из десяти не выявлено нарушений навыков фонематического анализа и синтеза; они успешно оперируют фонемами в умственном плане, опираясь на зрительный образ слова. Эти сведения соотносятся с данными, полученными ранее Р. Е. Левиной на материале обследования детей-монолингвов (Левина 1961).

Анализ речезыкового развития испытуемых с фонематическими и фонетико-фонематическими нарушениями подтвердил необходимость сбора анамнестических сведений о сроках начала усвоения родного и русского языков, упроченности языкового опыта, сложившегося к началу освоения русского языка. Так, дети, приступившие к освоению русского языка лишь при поступлении в первый класс, испытывали значительные трудности различения фонем, несмотря на отсутствие звукопроизносительных дефектов.

Литература

Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб., 2008.

- Каракулов Б. И.* Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков. Ижевск, 2001.
- Левина Р. Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
- Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений. М., 2005.
- Ушаков Г. А.* Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков. Ижевск, 1982.
- Фотекова Т. А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2007.

ПУТИ ОСВОЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

Яна Эмильевна Ахапкина¹
Москва, Россия
yakhapkina@hse.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ НАПИСАНИЙ В РАННИХ ДЕТСКИХ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТАХ²

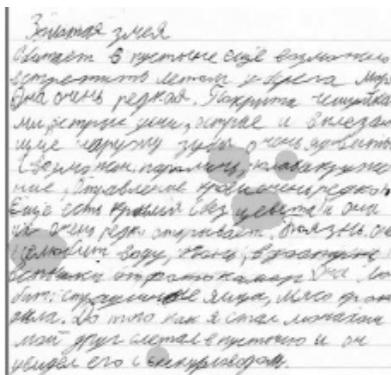
Постановка проблемы. Идея интуитивного освоения письма в русле действия тех же механизмов, которые обеспечивают естественное освоение устной речи на родном языке, формулировалась в работах С. Н. Цейтлин и М. В. Русаковой (Цейтлин и др. 1999, Русакова 2013). Действительно, начинающие писать дошкольники бессознательно опираются на целый ряд закономерностей, вычленяемых из устного и письменного речевого образца (инпута): «Некоторые механизмы порождения письменного текста осваиваются ребенком с опорой на сознание – с помощью взрослых или на основе собственных металингвистических наблюдений и выводов. Впоследствии такого рода механизмы в большей или меньшей степени автоматизируются и переходят с ведущего уровня речевой деятельности на фоновый – свертываются (в терминологии школы А. Р. Лурия – Л. С. Выготского). Другие механизмы письменной формы деятельности осваиваются ребенком спонтанно, без опоры на сознание и без помощи со стороны взрослых членов социума – так же, как и механизмы использования естественного языка. Механизмы второго типа обеспечивают письменную деятельность на разных уровнях – от

1. Я. Э. Ахапкина – доцент школы лингвистики факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва.
2. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2019 году.

установления простейших звуко-буквенных соответствий до обеспечения адекватности письменного текста сложным нормам русской орфографии. Результатом такого рода процессов является постепенное выработка ребенком сложной системы собственных имплицитных правил письма» (Цейтлин и др. 1999). О системности отклонений от нормы и тесной связи ошибок с принципами правописания размышлял уже В. А. Богородицкий (1910: 148). Неслучайно представление о том, что освоение необходимых для чтения и письма операций начинается задолго до письменной практики, формировалось в науке с начала прошлого столетия. Мера грамотности при этом оценивалась в соотношении со способностью проводить корректные аналогии между элементами речевой цепи и известными речевыми образцами, см. об этом (Павлова 2000; Парубченко 2003; Сальникова 2016). Об особенностях освоения письма размышляют педагоги и логопеды (Волоскова 1996; Иванкина 1997). Закономерно, что указанная способность к аналогиям может опираться как на бессознательные механизмы, так и на осознанные практики (см. рис. 1–2). Соответственно, стадийное освоение конструирования графического облика слова может наследовать бессознательному воспроизведению образца по памяти и приводить в свою очередь к эффекту U-образного развития: корректное бессознательное копирование в этом случае сменяется ошибочными пробами, чтобы затем вернуться к адекватному образу слова, но уже на новом уровне владения письменной речью. Вариативность ранних детских написаний связана с различной степенью вычленения и отождествления элементов слова.



Алена, 6 лет (записка для памяти, фотография из открытого блога матери)



Митя, 10 лет (выполнение задания, материал собран студентом в ходе практики)

Встречаются графические и орфографические несоответствия стандарту. Возникает необходимость сформулировать правила отождествления вариантов, маркируемых в корпусных коллекциях одним тэгом, и распределения случаев, требующих разных тэгов.

Анализ данных. Присвоение тэга девиантному написанию опирается на атрибуцию и детерминацию ошибки (ее тип и ее причину). Так, гиперпричиной может быть фонетическое письмо (*там легче прокормица*) или гиперкоррекция (*рядом с жилищем людей, а зимой снова возвращаются*) [примеры из текста второклассника г. Череповца *Ворона 3*]. Квалификация ошибки при этом опирается на морфемный принцип орфографии: нарушение в облике суффикса, на границе суффиксов, в облике корня, то есть некорректное отображение морфемы, связанное с выбором букв или буквы для отображения согласного или гласного звука в слабой позиции (см. таблицу 1).

Таблица 1.
Тэги для вариативных написаний

<u>Orttrad</u>	<u>ortmorf</u> (нарушение морфологического принципа орфографии)	<u>Ort</u>	<u>Dis</u>
orttradvoc (ошибка в употреблении гласной)	ortmorfvoc	<u>ortcapit</u> (прописная вместо строчной, строчная вместо прописной)	<u>dismix</u> (смешение букв и слогов)
orttradcon (ошибка в употреблении согласной)	ortmorfcon	<u>ortspace</u> (лишний пробел)	<u>dismet</u> (перестановка букв и слогов)
orttraddupl (удвоение в корнях)	ortmorfdupl (удвоение в аффиксах)	<u>ortnonspace</u> (отсутствие пробела)	<u>dispaste</u> (вставка букв и слогов)
			<u>diselis</u> (пропуск букв и слогов)
Особые пометы			
Зеркальное письмо: сбой в ориентации элемента графемы (над строкой – под строкой, вправо – влево); направление чтения письма справа налево (части слова или всего слова).	Отсутствие границ предложения.	Дифференциация типов отсутствующего словораздела: оловил мышей (он ловил) – асам – немог – обэтом – такраньше (так раньше назывался город).	<u>region</u> (региолект)

Источники материала. Материал для коллекции корпуса получен в сотрудничестве с учителями начальной и основной школы (Череповец, Санкт-Петербург) и в результате студенческой практики, в ходе которой фиксируется готовая речевая продукция в детских садах и семьях (участвуют в качестве информантов младшие родственники и дети знакомых, используются материалы семейных архивов); практикуется организованное студентами взаимодействие с информантами: игры с картинками, онлайн-переписка, специальные задания.

Особого внимания заслуживают неустоявшиеся написания: *подорили – подарили, залезешь – залезиш, может – можит* (рис. 3–4).

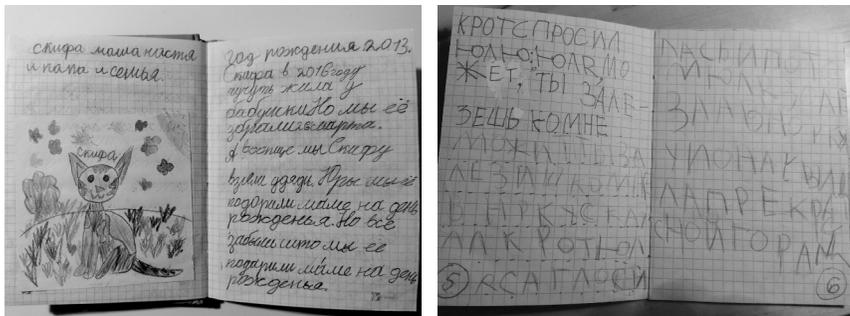


Рис. 3–4. Мария 7,7 (запись 2016 года)

Возможности корпусного анализа детских письменных текстов.

Корпус позволяет сопоставлять графические, орфографические, лексические и грамматические особенности текстов информантов-дошкольников и младших школьников, выявлять типичные и маргинальные графические тактики и техники порождения письменного текста, определять вариативность путей овладения письменной речью, выявлять зависимость характера и плотности нарушений рекомендательной нормы от типа текста, строить базу для сопоставления с текстами билингвальных авторов.

Литература

- Богородицкий В. А. Изучение малограмотных написаний // Очерки по языковедению и русскому языку: Пособие при изуч. науки о языке. Казань, 1910. С. 148–163. Код доступа: [https://www.prlib.ru/item/356128].
- Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Иванкина Н. К. Детские письма в системе уроков русского языка в начальных классах как средство формирования культуры письменной речи учащихся. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1997.

Павлова Н. П. Способы передачи звучащей речи на письме детьми–дошкольниками: Лингвистический механизм. Дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 2000.

Парубченко Л. Б. Ненормативное русское письмо. Барнаул, 2003.

Русакова М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М., 2013.

Сальникова О. С. Вариативность девиаций в письменной речи детей младшего школьного возраста как проявление системной графической парадигматики слова // Филология и человек. 2016. №1. С. 114–118.

Цейтлин С. Н., Рыскина В. Л., Русакова М. В., Андреева И. С., Молчанов А. И., Шубина Н. Л., Корнев А. Н. Исследование процесса усвоения детьми системы русского письма в норме и в патологии // Информационный бюллетень РФФИ. Науки о человеке и обществе. 1999. №7.

Ирина Анатольевна Бучилова

Череповец, Россия

ibuchilova@yandex.ru

Елена Валерьевна Грудева

Череповец, Россия

egrudeva@gmail.com

Алина Альбертовна Дивеева

Череповец, Россия

alina-diveeva@yandex.ru

Елена Михайловна Иванова

Череповец, Россия

emiva@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ БАЗЫ ОШИБОК В ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТАХ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ¹

В современной лингвистике одним из самых актуальных ресурсов для обучения языку стали различные виды языковых корпусов, в том числе собственно учебных, к которым можно отнести и корпус ошибок (Грудева, Бучилова, Волкова 2018).

А. Мустайоки, Е. Протасова и Н. Вахтин предложили разграничивать следующие группы «неста ндартных» носителей русского языка: а) студенты, изучающие русский язык как иностранный (РКИ); б) носители регионального русского; в) носители так называемого

1. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-412-350003 «Создание электронной базы речевых ошибок детей-инофонов, обучающихся в общеобразовательных школах города г. Череповца Вологодской области»).

«эритажного», или унаследованного, русского (heritage Russian); г) дети и подростки; д) взрослые носители стандартного русского в определенных обстоятельствах (Mustajoki, Protassova, Vakhtin 2010).

В рамках нестандартных носителей русского языка мы выделили отдельную категорию – дети-инофоны. Мы ставим своей задачей сбор и анализ отрицательного (письменного) языкового материала детей-инофонов, обучающихся в школах г. Череповца Вологодской области, в виде электронной базы ошибок.

С этой целью был собран речевой материал, представляющий собой письменные тексты разного типа (диктанты, сочинения, изложения) с речевыми ошибками детей-инофонов, обучающихся в следующих средних общеобразовательных школах города Череповца Вологодской области: школах № 33, 18, 1, 20, 29, 30, 25, 4, средней общеобразовательной школе № 3 имени А. А. Потапова, специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида № 38.

На данный момент материал представлен 239 текстами, из них: диктант – 96, изложение – 26, сочинение – 41, списывание – 76.

Собран материал, связанный с социолингвистическими характеристиками детей-инофонов, которые принимали участие в исследовании (имя, возраст, класс, родной язык, сведения о том, на каком языке они общаются дома). Число респондентов – 87 человек, из них по национальности (родному языку): азербайджанцы – 25, узбеки – 13, украинцы – 13, киргизы – 11, армяне – 11, таджики – 5, даргинцы – 2, дагестанцы – 2, талыши – 2, белорусы – 2, вьетнамцы – 1.

Для изучения языковой и этнической идентичности детей из иноязычных семей нами было проведено анкетирование обучающихся в общеобразовательных школах № 20 и № 30 г. Череповца (собрано 40 анкет: начальная школа – 19, средние и старшие классы – 21). Использовалась анкета, разработанная Д. А. Александровым, В. А. Иванюшиной (Александров, Иванюшина 2012).

По результатам исследования, русскими себя считают 32,5 % детей из семей мигрантов. Русский язык считают родным 37,5 % школьников из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как «иноэтничные мигранты». Исследование показало, что в семьях большинства детей, относящих себя к русским, дома говорят с ними по-русски и эти семьи на протяжении достаточно длительного периода проживают в России. В семьях, дети из которых относят себя к другим национальностям (не к русским), в большинстве случаев говорят на национальном языке. Таким образом, язык домашнего общения, длительность проживания семьи в России оказывают значительное влияние на формирование

этнической и лингвистической идентичности детей-инофонов (подробнее см. в: (Грудева, Бучилова, Дивеева, Иванова 2018)).

Для достижения основной цели исследования были изучены существующие подходы к систематизации и классификации речевых ошибок, встречающихся как у стандартных, так и нестандартных носителей русского языка (типологии ошибок, представленные в работах С. Н. Цейтлин, А. А. Залевской, Т. А. Кругляковой, Н. А. Маркиной, Е. Ю. Протасовой, А. А. Корнеева, Г. М. Богомазова) (Грудева, Иванова, Бучилова, Дивеева 2018).

Детальность и обоснованность проведенного Г. М. Богомазовым типологического анализа отрицательного языкового материала в письменно-речевой деятельности русских детей, выявление принципов, на которых строится собственная графическая система ребенка (Богомазов 2002), делают степень валидности этого научного материала столь высокой, что мы использовали данную типологию в предварительном анализе языкового материала.

В ходе этого анализа было обнаружено, что письменно-речевая деятельность инофона имеет ряд отличий в установлении фонемно-графемных соответствий. Причины этих отличий в каждом отдельном случае образуют разную конфигурацию, но к числу универсальных причин можно отнести языковую интерференцию. В связи с этим нами был выработан подход, наиболее полно описывающий речевые ошибки детей-инофонов, и предложена многомерная система классификации ошибок, обнаруженных в письменных текстах детей-инофонов. На первом уровне выделяются ошибки 1) неорфографические, 2) графические, 3) орфографические. На втором уровне в рамках неорфографических ошибок выделены: а) написания слитные, отдельные, через дефис, б) орфоэпические ошибки (пропуски, добавления, перестановки), в) ошибки, связанные с недостаточным осмыслением текстовой ситуации; в рамках графических ошибок: а) замена смежных букв, б) зеркальные буквы, в) прописные/строчные буквы, г) способ отражения на письме звука [ш'], д) двойные/одинарные согласные в аспекте отражения долготы; е) глухие/звонкие в сильной позиции; ж) гласные в сильной позиции; в рамках орфографических ошибок: а) разнообразные ненормативные написания 1-го типа с использованием принципа «пишу, как слышу»; б) разнообразные ненормативные написания 2-го типа с использованием принципа «пишу не так, как слышу».

На основе выработанной классификации ошибок идентифицированы 500 единиц в собранном речевом материале.

В рамках проекта нами были подробно изучены с точки зрения состава и архитектуры такие корпуса ошибок русского языка, как Корпус

русских учебных текстов (КРУТ, <https://ling.hse.ru/krut>), Русский учебный корпус RLC (<http://web-corpora.net/RLC/>). Было проведено исследование, связанное с изучением сходств и различий таких смежных продуктов, как языковой корпус и электронная база данных. Исследование показало, что одно из основных отличий корпуса от базы данных – наличие в нем лингвистической разметки и пользовательского интерфейса. Предполагается, что корпус должен быть удобен для дальнейшей работы с ним. Таким образом, создание электронной базы данных можно рассматривать как предшествующий этап по отношению к разработке языкового корпуса того или иного типа.

На основе изученного опыта нами были разработаны параметры электронной базы данных речевых ошибок детей-инофонов. На данный момент в число параметров включены следующие категории: 1) имя ребенка-инофона, 2) возраст, 3) родной язык, 4) класс обучения, 5) целевое слово/словосочетание, 6) контекст, 7) тип текста, в котором встретилась ошибка, 8) квалификация ошибки.

Информационная система раннего диагностирования языковых проблем детей-инофонов реализована как компьютерное приложение клиент-серверной архитектуры (Грудева, Селяничев, Трапезников *в печати*).

Серверная часть представляет собой ряд модулей, состоит из web-сервера Apache, базы данных MySQL, управляемой PHP, предназначена для формирования web-страниц, получения и обработки запросов от клиента и подготовки ответов.

Клиент является web-приложением, написанным на языках HTML, CSS, JavaScript; для поддержки старых браузеров выбрана пятая версия JavaScript, а также блочная верстка; для обеспечения работоспособности на мониторах различного разрешения используется связка из адаптивной и «резиновой» верстки, базовое разрешение 1140 px.

Была спроектирована база данных, схема которой показана на рис. 1.

В экспериментальном режиме база данных наполнена собранным и систематизированным материалом в объеме 500 единиц.

Предварительный анализ собранного авторами материала, соотнесенный с классификацией ненормативных написаний при усвоении детьми системы русского письма, показал, что вопрос о специфичности ошибок в письменно-речевой деятельности детей-инофонов остается в высшей степени дискуссионным и требует дальнейшего изучения. В современной научной литературе, посвященной речевой продукции на русском языке детей-инофонов, связанные с позиционным принципом русского письма ненормативные написания, касающиеся, прежде всего, передачи твердости и мягкости согласных фонем на письме, интерпретируются как специфические ошибки, характерные для носителей языков,

в которых отсутствует фонологическое противопоставление твердых и мягких согласных (см., например: (Цейтлин 2005; Бучилова 2018)).

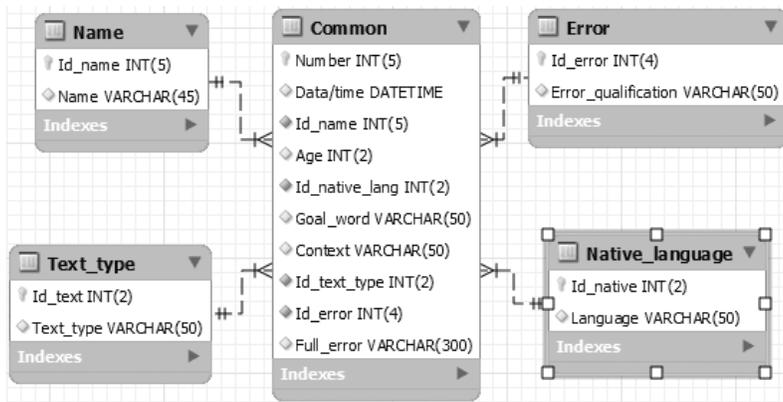


Рис.1. Схема базы данных

По стратегии поведения детей-инофонов можно поделить на две группы: тех, кто ориентируется на графический (зрительный) образ в обозначении мягкости согласных фонем, и тех, кто ориентируется на звуковые (акустические) образы и ассоциации. В первом случае употребление мягкого знака для обозначения мягкости (в том числе ассимилятивной) будет сверхгенерализоваться, например: *столько радостьте*. В текстах диктантов детей-инофонов встречаются случаи отсутствия мягкого знака для обозначения мягкости (например, *высунулас* вместо «высунулась», *лос* вместо «лось»). Любопытно, что в статье Г. М. Богомазова «Классификация ненормативных написаний при усвоении детьми системы русского письма» приводятся факты такого рода в письмо русскоязычных детей и утверждается, что подобные написания не свидетельствуют о неразличении твердых и мягких фонем в языковом сознании ребенка (Богомазов 2002: 83–96).

Все отмеченные особенности подтверждают актуальность и принципиальность задачи типологизации речевых ошибок детей-инофонов, в том числе с точки зрения разговора о степени специфичности этих ошибок. В связи с этим определено приоритетное направление дальнейших исследований – изучение специфики речевых ошибок детей-инофонов в зависимости от возрастной, этнической группы, а также от типа текста.

Литература

Александров Д. А., Иванюшина В. А. Дети-мигранты: результаты исследования, проблемы и перспективы. СПб., 2012.

- Богомазов Г. М. Классификация ненормативных написаний при усвоении детьми системы русского письма // Язык и речевая деятельность. 2002. С. 83–96.
- Бучилова И. А. Специфические ошибки в письменных работах учащихся-инофонов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 4 (85). С. 39–47.
- Грудева Е. В., Бучилова И. А., Волкова Н. А. Корпусы ошибок: целевая аудитория, возможная архитектура корпуса // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 5. С. 63–72.
- Грудева Е. В., Бучилова И. А., Дивеева А. А., Иванова Е. М. К вопросу об этнической и лингвистической идентичности языковой личности двуязычного школьника // Язык как отражение духовной культуры народа: материалы Международной научной конференции 18–20 октября 2018 г., Архангельск, 2018. С. 217–220.
- Грудева Е. В., Иванова Е. М., Бучилова И. А., Дивеева А. А. Типология ошибок в аспекте речевой деятельности детей-инофонов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (87). С. 78–89.
- Грудева Е. В., Селяничев О. Л., Трапезников М. С. Организация деятельности студентов для реализации исследовательского проекта. *В печати.*
- Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции 17–18 сентября 2004 г. СПб., 2005. С. 51–53.
- Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N. Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approach to non-standard Russian. Helsinki, 2010.

Ольга Сергеевна Сальникова
Череповец, Россия
salnikovaos@yandex.ru

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ПУТЬ ОСВОЕНИЯ ПИСЬМА: ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Развитие речи, в том числе и письменной, «есть прежде всего развитие способа общения» (Леонтьев 1974: 312). Ребенка окружает обогащенная письменной речью среда, он сталкивается с ситуациями, в которых письмо выступает как способ передачи информации: письма Деду Морозу, СМС родителей, письма и открытки родственникам и друзьям на праздники и др.

Постепенно из наблюдателя ребенок превращается в активного участника и начинает сам создавать письменную речевую продукцию (рис. 1). Естественный путь освоения письма неотделим от естественного пути развития познания и представляет собой движение от общего к частному. По мнению Н. И. Чуприковой, «естественный» путь

развития познания – это путь развития от общего к частному, путь многозвенной и многоаспектной дифференциации какого-то простого малодифференцированного исходного целого»; в таком случае обучение детей в школе, чтобы быть успешным, должно идти по возможности тем же путем (Чуприкова 1997: 276).

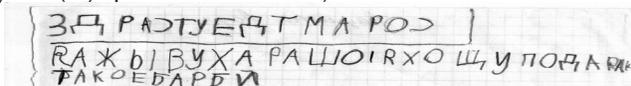


Рис. 1. Письмо ребенка дошкольного возраста (Надя У, 6)

Естественный путь освоения письма у детей дошкольного возраста представляет собой спонтанное, интуитивное освоение правил письменной речи. Сказанное соотносится с концепцией эмерджентной грамотности, согласно которой «навыки, связанные с овладением устной и письменной речью, развиваются на протяжении ряда лет, начиная с младенчества, и постепенно совершенствуются в ходе непрерывающегося ни на мгновение процесса» (Крайг 2003: 476). Способствовать приобретению данных навыков будет обогащенная речью среда, в которой находится ребенок. Важно отметить, что развитие письменной речи включается в «процессы развития, движения вперед и нарождения новых форм вместе с процессами свертывания, отмирания, обратного развития старых» (Выготский 1983: 209).

Первоначальное усвоение письма происходит в процессе естественного развития ребенка, а не под влиянием специально организованного обучения: «как языковые единицы (фонемы, морфемы, словоформы, лексемы и т.п.), так и правила их использования в речи ребенок добывает сам в общении со взрослыми носителями языка. Инвентарь единиц он при этом в основном заимствует, а правила их использования извлекает самостоятельно, совершая определенные обобщения» (Цейтлин 2015: 290).

Ребенок выстраивает собственную систему письма, заполняя все недостающие элементы с учетом своего речевого опыта, при этом общее осваивается как норма без исключений: написание *салат* наряду с написанием *камот*, написание *сыр* наряду с написанием *жыр*. Как справедливо отмечает Г. Р. Доброва, «в процессе построения грамматики родного языка дети не только строят систему своего родного языка, но и, опираясь в первую очередь на очевидные перцептивные факты действительности и на основанную на логике потенциальную возможность категоризации, конструируют во многих случаях систему более широкую, чем система их родного языка» (Доброва 2015: 57).

Выбор конкретного написания у ребенка дошкольного возраста происходит в процессе самостоятельного поиска варианта написания, при этом проявляется орфографическая креативность в условиях

орфографического дефицита (недостаточного количества графических и орфографических средств для передачи смысла): котёнок (Алиса К., 6).

Цель данной работы – рассмотреть орфографические особенности письма детей дошкольного возраста как «орфографический багаж», с которым ребенок приходит в начальную школу.

В качестве материала для анализа использованы данные, полученные в ходе экспериментов, проведенных с дошкольниками 6–7 лет, а также примеры естественной письменной речи ребенка дошкольного возраста как образцы «экологически чистой» речевой продукции. Общее количество респондентов – 77 человек.

Анализ полученных данных показывает, что процесс овладения письмом происходит не по запланированному заранее сценарию, несмотря на то, что усвоение родного языка определяется общими психофизиологическими условиями (ср. этапы освоения письма): на появление индивидуальных различий оказывают влияние и когнитивные особенности, и речевой опыт детей.

Обобщение графо-орфографических явлений оказывает влияние на появление девиаций в письме детей дошкольного возраста. Примером могут служить написания по алфавитному принципу, в которых отражается прямое соотношение звук – буква.

Фонетический характер письма детей дошкольного возраста оказывает влияние на появление девиаций типа *каток* (котенок), *катонак* (котенок), *валчонак* (волчонок), *валчиса* (волчица) (Ваня В., 6,8). Укажем и то, что морфологические фонетические написания типа *салат* в письме детей в 94% случаев соответствуют норме.

Гиперкорректные написания подчеркивают системный характер и девиаций, и нормативных написаний: *хоровод* наряду с *салад*, *самольед*; *дед мороз*, *котёнок*, *кот*, *хоровот*, наряду с *солат*.

Правило, выведенное ребенком, доминирует в создании речевой продукции, в том числе и письменной. Происходит процесс сверхгенерализации сферы употребления правила: если *хоровод*, то и *салад*; если *салат*, то и *катёнок*.

В наших наблюдениях отмечены примеры самокоррекции речи у детей дошкольного возраста. Выбор той или иной стратегии письма происходит в каждом отдельном случае, при этом ребенок сам вносит исправления: *утю* (К исправлено на Г).

Естественный путь познания отражается в этапах освоения письма ребенком дошкольного возраста: развитие письма идет от общего к частному, от фонетических написаний к морфологическим.

Ребенок дошкольного возраста самостоятельно, спонтанно начинает осваивать морфологический принцип русской орфографии

(морфологические фонетические и морфологические нефонетические написания) и нормативно передает единообразие морфемы при письме: *волк – волчонок, кот – котенок, травы – трава*.

Морфологические фонетические написания не выходят из привычной системы звук – буква для ребенка дошкольного возраста, в отличие от морфологических нефонетических написаний: *кот, котьонок, кошка, осень* (Алиса К., 6).

Подобные примеры свидетельствуют о проявлении «портретного письма», при этом в качестве опоры для чувства языка выступает процесс аналогии, который связан с морфематическим характером русской орфографии.

В наших наблюдениях встретились случаи, в которых ребенок перерисовывает слово, опираясь на зрительную память, т. е. случаи «картирования» слов и сочетаний: *дедушка мороз я тебя люблю ты хорошие дедушка морос ты забавные тебе песала. я хачу на новый гот каляску с*. (Люба М., 7).

Н. И. Чуприкова, описывая природный ход развития познания, указывает на то, что «в обучении, с самого его начала, в ум ребенка должны быть вложены некоторые фундаментальные, базовые “корневые и стволовые” общенаучные основания. Поэтому обучение должно начинаться с небольшого числа наипростейших элементов, однако таких, которые содержат в себе целое, которое потом вырастает и развивается» (Чуприкова 1997: 227). Мы рассматриваем орфографический потенциал ребенка дошкольного возраста как совокупность имеющихся графо-орфографических возможностей, которые необходимо учитывать при организации обучения ребенка грамоте в начальной школе.

В качестве основных выделены следующие графо-орфографические возможности детей дошкольного возраста:

- 1) склонность ребенка к обобщению графо-орфографических явлений;
- 2) опыт нормативного морфологического письма (морфологических фонетических и морфологических нефонетических написаний);
- 3) портретное письмо как передача единообразия морфемы: движение от фонетических написаний к морфологическим написаниям, при которых происходит переход от написаний *кот – кошка – котенок* к написаниям *волк – волчица – волчонок*;
- 4) опора при письме на звучащую речь, проявляющаяся с одной стороны в выборе фонетического написания, с другой – в низком проценте гиперкорректных написаний.

Литература

Выготский Л. С. Предыстория письменной речи // Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. С. 207–233.

Доброва Г. Р. Грамматику какого языка конструирует ребенок? // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы международной конференции (18 – 20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 50–59.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2003.

Леонтьев А. А. и др. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Цейтлин С. Н. К вопросу о лексико-морфологической координации на разных этапах освоения языка ребенком // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы международной конференции (18 – 20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 290–292.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.

Ольга Васильевна Астафьева

Санкт-Петербург, Россия

astafie@yandex.ru

АЛФАВИТЫ Э. ЛИРА И РУССКИЕ АЗБУКИ СТАРОГО И НОВОГО ВРЕМЕНИ

В первой «Книге нонсенса» Э. Лир предложил читателю забавные пятистишия с картинками, так называемые лимерики, в которых четкость поэтической формы сочетается с абсолютной свободой и нелепостью содержания. Для новых книг нонсенов, последовавших за первой, Лир создает новые «бесмысленные» жанры. Точнее – не создает, а трансформирует уже существующие, подвергая их процедуре «обесмысливания». Его «дурацкие», «чепуховые», «нелепые» ботаники, путешествия, баллады и алфавиты, как и в лимериках, сочетают забавные тексты и картинки. Объединяющим разные жанры оказывается новый принцип взаимодействия формы и содержания: нон-сенс, бес-смыслица – предполагает отсутствие содержания, чистую форму. Осваивая новые жанры, Лир не просто играет с формой. Форма не может существовать сама по себе – ее «бес-смыслица», «пустота» осознается по отношению к чему-то уже известному, форма в нонсенсе – это отталкивание от традиции. И чем значительнее смысловая нагрузка исходного жанра, чем лучше он знаком читателю – тем больший эффект возникает в случае отказа от привычного содержания. Потому и мы, прежде чем говорить о своеобразии алфавитов Э. Лира, сначала обратимся к истокам жанра, им трансформированного.

Со времен античности алфавит приобретает значение краткой, но всеобъемлющей модели мироздания. Средневековые усвоили и развили эту идею – представление о мире как о некоем грандиозном тексте,

автором которого является Господь. Не удивительно, что процесс обучения грамоте воспринимался как нечто почти сакральное. Знание букв было необходимо для чтения прежде всего богослужебных текстов и участия в службе, оно же открывало путь в мир универсального знания. В эту общеевропейскую традицию в XVII в. включается и русское книгоиздание. Потому, характеризуя традиционную «Азбуку» – жанр, от которого отталкивается Э. Лир, – приведем отечественные примеры. Первый русский печатный букварь Бурцева имеет в подзаголовке указание: «Начальное учение человеком, хотящим разумети Божественного писания». Изучение алфавита требовало прилежания и смирения. Не случайно первые картинки, сопровождавшие русские азбуки, содержали сцены весьма показательные: порки нерадивых учеников. Розге же посвящены поэтические оправдания и похвалы, азбуки сопровождающие.

Новый этап в обучении языкам связан с учением Я. А. Коменского. Язык для него – это не самостоятельные буквы и слова, а неразрывно связанные с ними вещи и явления. Он предлагает ученикам, изучающим языки, увлекательную «энциклопедию вещей» – сведения из различных областей знаний. Он же утверждает принцип наглядности, иллюстрации помогают запомнить материал, служат визуальным комментарием к тексту. Традиции Коменского развивает первый русский иллюстрированный букварь Кариона Истомина: он стремится представить картину Божьего мира во всей полноте, и начертания букв, и иллюстративный материал, и текстовый комментарий оказываются важной ее составляющей.

Сделав алфавит одним из элементов своих «книг нонсенов», Лир идет по пути обесмысливания того, что изначально было перегружено «смыслом». Он создает несколько вариантов «Алфавитов», в которых забавные картинки сопровождают не менее забавный текст. И в каждом использует новый принцип организации иллюстрированного текста.

В первом «Алфавите» эффект «нонсенса» возникает за счет банальности создаваемой картины мира. Если старинные иллюстрированные алфавиты стремились поразить воображение величием универсума, пока еще неведомого будущему читателю, то Лир, напротив, строит свой алфавит из хорошо знакомых ребенку кусочков: муравей строит муравейник, кот ловит мышь, черепаха медленно ползет, утка крикает, галка прыгает, воздушный змей летает, рыбу ловят сетью, у книги – переплет, у слона – хобот.. Рифмы банальны, так же, как и сами «стишки». Рисунок стилизован под детский. Каждый из «Алфавитов» Лира предлагает новый принцип подачи материала: или формальный, или тематический. Так, и в следующем «Алфавите» читателя ждут привычные

вещи, иллюстрирующие буквы. Но сопровождают картинки не банальные стишки о том, что всем известно, а веселое жонглирование словами и рифмами, та радость словотворчества, которую Лир открывает в лимериках. В так называемом «Папином» алфавите буквы-герои собраны вокруг фигуры отца, который в строгую викторианскую эпоху должен был являться непререкаемым авторитетом, образцом для подражания, предметом трепета и обожания детишек. У Лира же он предстает таким Питером Пэном, не повзрослевшим мальчишкой, обожающим поест (большинство букв – про еду и питье), не желающим читать («лампа виновата»), вспыльчивым и недогадливым, не очень способным что-то контролировать в этом мире.

Непредсказуемость и несочетаемость становятся источниками комизма в прозаическом «Алфавите № 4». В нем героями оказываются животные, которые наделены человеческими привычками и поступками, порой одеты и обуты и потому выглядят в высшей степени нелепо и комично: осел-аскет, живущий в бочке и питающийся огурцами; слон с серьгой в ухе, катающийся на утлом суденышке; музицирующая мышь; лобстер, реставрирующий одежду; кенгуру в платье; ворон в парике; змея в шляпе...

Традиционные иллюстрированные азбуки предлагали читателю универсальную и обезличенную картину мира. Используя алфавит как универсальный код, Лир выдвигает на первый план личность автора, открывая дорогу смелым экспериментам – как формальным, так и тематическим. Алфавиты Лира демонстрируют нам важное открытие: эффект нонсенса возникает на противоположных концах «смысла», и в том случае, когда до логического предела доводится банальное и очевидное, и в том случае, когда гипертрофировано оригинальное и небывалое.

В подтверждение этого тезиса приведем пример из отечественной литературы. Традиции «авторских алфавитов» неожиданно (или предсказуемо?) оказались востребованы в послереволюционной России. Причем авторы, их создававшие, к нонсенсу вовсе не стремились. Следуя классической традиции, они использовали алфавит для того, чтобы выстроить свою, новую картину мира, который так стремительно изменился и менялся на глазах. Но достаточно обратиться к сатирической «Азбуке» В. В. Маяковского, героями которой стали меньшевики, попы, спекулянты и известные политические фигуры того времени, или «Живым буквам» Маршака–Лебедева, в которых соседствуют гранатометчик Глеб и цинкограф Цезарь, жница Женя и зодчий Зина, чтобы обнаружить закономерность, открытую Э. Лиром: если попытаться разрушить смысл, он неожиданно появляется; если же смыслом что-то перегружено, возникает эффект нонсенса. Кажется, языковед Яков,

владеющий якутским и разговаривающий на нем с соседом, к изумлению автора книжки, – это достойное завершение и азбуки, и странно-ватой картины мира, того самого, нового, построенного после того, как прежний был разрушен до основания.

Традиции Э. Лира будет продолжать и развивать не только активно переводивший его С. Маршак, создавший свою поэтическую азбуку-энциклопедию «Про все на свете». Впоследствии будут созданы разнообразные русские поэтические азбуки, в которых определяющим станет именно авторское, личностное начало. Е. Благинина в «Азбуке в стихах» будет обыгрывать звучание букв, используя ассонансы и аллитерации, связывать их с детскими именами. Г. Сапгир придумает азбуки-считалочки с неожиданными неологизмами, заставит буквы отправиться в лес и даже на стадион. С. Козлов предложит варианты азбук, рассчитанных на разные возрастные аудитории: «Азбука для самых маленьких» содержит простые легко запоминающиеся тексты, тогда как другая «Азбука» явно адресована аудитории более искушенной, способной оценить и тонкий юмор, и пронзительный лиризм, и сложность звукописи поэтических миниатюр, расположенных в алфавитном порядке. П. Синявский, создавая азбуки, использует гендерный принцип: у него есть азбуки для девочек и мальчиков. Б. Захoder в «Мохнатой азбуке» и В. Степанов в «Азбуке животных» связывают знакомство с буквами с миром природы. М. Яснов в «Щенячьей азбуке» и А. Усачев в «Азбуке умной собачки Сони» предлагают взглянуть на мир даже глазами собаки.

Литература

Лир Э. Чистый nonsense. СПб., 2016.

Ольга Александровна Величенкова

Москва, Россия

velichenkova@mail.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БУКВАРЬ – ПЕРВЫЙ УЧЕБНИК РЕБЕНКА

Сегодня в российском образовании сложилась тенденция, которой еще предстоит дать оценку: расцвет домашнего дошкольного обучения грамоте. Прежде чем говорить об особенностях домашней методики, обсудим причины ее широкого распространения.

Сравним современные буквари с букварями 70–80х годов прошлого века. Нынешние азбуки состоят из 2 томов по 100 страниц, в процессе обучения используются теоретические языковые понятия и сложная знаково-символическая деятельность. Школьная методика старается заложить основы теоретического мышления уже у первоклассника.

Желая соответствовать требованиям ФГОС, авторы учебников наращивают их объем и сложность. Освоить материал без помощи родителей ребенок уже не может.

В обществе эти изменения оцениваются по-разному: одни считают школьную программу слишком трудной, другие – своих детей не готовыми к ней. Но нужно констатировать факт: произошел фактический отказ от школьного обучения грамоте. Почти 95% современных первоклассников умеют читать. Родители учат их дома, стремясь обеспечить некоторое преимущество: пусть ребенок столкнется со всеми «премудростями» уже владеющим грамотой. Это весьма тревожная ситуация, показывающая, что один из участников образовательного процесса неудовлетворен им.

Попытаемся проанализировать особенности семейного обучения. В нем нет профессионального учителя, а есть родитель, выступающий в роли методиста. И здесь особое значение приобретает книга, которая будет использована этим «наивным методистом». На учебник ложится основная функция обучения, так как он будет применяться без предварительной подготовки, любым взрослым. Возможности такого учебника определяются многими факторами, среди которых основными являются объем и содержание интуитивно понятных взрослому заданий. Родитель, не зная методiku, будет просто пытаться читать с ребенком тот корпус текстов, который предлагает букварь. Какой же букварь выбирает родитель?

Сейчас имеется около 60 дошкольных букварей и азбук. Удивительно, но почти половина из них «логопедические». Логопедический букварь стал феноменом современного образования. Из названия следует, что он адресован дошкольнику с речевой патологией. Но огромные тиражи логопедических учебников заставляют усомниться в их целевом использовании. Сегодня в родительской среде насаждается мнение об увеличении числа детей с речевой патологией, хотя сама практика исследования детской речи далека от совершенства. До сих пор стандартизированные методики обследования используются крайне редко и, к сожалению, еще реже они сопровождаются основанной на экспериментальных данных системой оценки. Логопедическое обследование по-прежнему строится по принципу: «в этом возрасте ребенок должен...». При этом список того, что первоклассник должен, формируется с оглядкой на завышенные школьные требования, а не на серьезные исследования детской психологии. Возможно, именно это приводит к тому, что для домашнего обучения грамоте родители выбирают логопедический букварь. Кроме того, нам кажется, что существуют и объективные факторы, делающие логопедические азбуки привлекательными для родителей.

Мы проанализировали 7 современных логопедических букварей следующих авторов: Н. Л. Крыловой (1989), Н. С. Жуковой (2017),

О. С. Жуковой (2016), С. В. Батяевой (2017), Н. В. Нищевой (2004), Е. М. Косиновой (2006), Т. Г. Ильиной (2015). Эти буквари довольно популярны и построены по классической модели (введение буквы и чтение речевого материала с ней в последовательности: слоги – слова – предложения). Букварь Н. Л. Крыловой – единственный учебник для речевой школы. Остальные ориентированы на дошкольников, и для них процедура сертификации не является обязательной. Наиболее популярным у родителей является букварь Н. С. Жуковой.

Рассмотрим следующие параметры: выдвигаемые авторами методические принципы, порядок изучения букв, содержание и объем упражнений, наличие коррекционной составляющей, качество визуализации материала для чтения.

К сожалению, крайне редко авторы букварей формулируют методические основания их разработки. Подчеркивается, что букварь составлен на основе большого практического опыта, однако его научного обоснования найти не удастся. Обычно указывается логопедическая направленность учебника, которая позволяет сочетать обучение с профилактикой нарушений письма и чтения. Многие разработчики говорят о традиционном характере методики. Родители в поисках альтернативы современному школьному букварю воспринимают этот посыл и покупают «традиционный» букварь. И действительно, в основных чертах логопедические буквари тяготеют к тому варианту звукового аналитико-синтетического метода, с которым связан наиболее длительный период советской букваристики.

Остановимся подробнее на порядке введения букв, который во многом определяет методику обучения. В советской букваристике до введения экспериментальных букварей В. Г. Горецкого и Д. Б. Эльконина доминировала идея постепенного знакомства с буквами, представляющими трудность в плане их звукового значения. С целью постепенного введения ребенка в сложные звукобуквенные отношения предлагался такой порядок изучения букв, в котором сначала даются соноры (они тянутся и однозначны в любой позиции в слове), затем парные глухие согласные (предпочтение отдается щелевым звукам), после этого звонкие. Йотированные гласные изучаются в последнюю очередь. Из-за того, что такой порядок использовался очень долго, а система обучения грамоте не менялась, именно его часто имеют в виду под «традиционным». В этом смысле логопедический букварь Н. С. Жуковой составлен в рамках традиций советской букваристики, в нем весьма близкий порядок букв.

Остальные логопедические буквари используют иной порядок. Еще в 60-е годы прошлого века возникла идея отсрочить изучение звуков позднего онтогенеза при обучении грамоте детей с речевой патологией.

В современных логопедических букварях буквы С, З, Ш, Ж, Л, Р даются в третьем периоде обучения.

Однако это приводит к тому, что на первые страницы букваря перемещаются взрывные согласные. Их трудно выделить из слова при звуковом анализе и трудно сливать в слог. Эту проблему авторы пытаются решать, начиная с чтения обратных, а не прямых слогов. Но такие упражнения не имеют дальнейшего выхода на смысловое чтение, поскольку слова с обратными слогами подобрать не удастся. Используя доступные для произношения соноры М и Н, методисты пытаются обучить технике слияния путем протягивания согласной «по пути» к гласной, проводя аналогии с картинками: например, человек бежит от одной буквы к другой, едет тележка и т. д. Чтобы облегчить ребенку вычленение слитно читающегося фрагмента, авторы используют деление на слоги, характерное для советской методики, или подстрочную маркировку: лиги и точки.

Отметим, что современные школьные буквари, в которых также в первом периоде обучения даются взрывные согласные, пытаются решить проблему слияния иначе. Увеличивается количество упражнений на звуковой анализ, используется моделирование звуковой структуры слова, графическое обозначение слога-слияния.

Логопедические дошкольные буквари обычно не включают большого количества упражнений на звуковой анализ и сложной схематизации. В этом, пожалуй, их принципиальное отличие от школьных. Звуковая работа обычно остается за рамками учебника. В противовес усилению роли аналитической стратегии в школьном обучении, в логопедических букварях обучение строится скорее синтетически, интуитивно. Часто это чтение «по следам»: взрослый читает – ребенок повторяет. И в этом случае психологическая стратегия обучения определяется содержанием и объемом прочитанного.

Если мы сравним объем речевого материала трех типов (слоги, слова, предложения), то обнаружится, что логопедические буквари в среднем в 2 раза превосходят, например, школьный букварь В. Г. Горецкого по количеству слогов для чтения. А в букваре Н. С. Жуковой слогов больше в 3 раза. Думается, что проблема слияния на самом деле решается именно таким способом – увеличением тренировочных упражнений синтетического характера, а не чтением обратных слогов и протягиванием двух соноров.

Количество слов для чтения в логопедических букварях в среднем в 1,5 раза больше, чем в букваре В. Г. Горецкого. Однако количество слов в предложениях и текстах в 3 раза меньше. Такое отставание по объему текстов связано и с большим вниманием авторов к чтению слога и слова, и с использованием адаптированных текстов, которые короче и проще. Вряд ли стоит обвинять разработчиков в том, что они не

формируют смысловое чтение. Они ориентированы на ребенка, которому требуется время и материал, чтобы практически «схватить» способ чтения, а затем научиться извлекать фактический, явный смысл.

Таким образом, наблюдается общая ориентация логопедических букварей на интуитивное обучение, обучение без учителя. В них много тренировочных упражнений на слогослияние, почти нет языковой теории (или она может быть проигнорирована родителем) и сложного звукового анализа. В этом смысле логопедические буквари демонстрируют общую тенденцию дошкольного обучения грамоте.

Важной особенностью логопедических букварей является коррекционная часть. На различие оппозиционных звуков даются либо отдельные упражнения, либо целые занятия. Часть авторов ставит перед собой и специальные задачи по развитию буквенного гнозиса.

Что касается качества макетирования, то здесь есть серьезные недостатки. Буквари не соответствуют даже формальным требованиям СанПиНа. Страница часто выглядит очень плотной и шумной. Качество иллюстраций в большинстве случаев не выдерживает никакой критики. Очевидно, что многие учебники были созданы быстро, это впечатление складывается в том числе и в результате отсутствия профессионального художественного оформления.

В целом, логопедический букварь – продукт, появившийся в довольно короткие сроки в связи с востребованностью методик обучения грамоте, альтернативных школьным. Это учебник, который используется не учителем и часто создан не учителем. Логопедическая методика находится на этапе становления, порой повторяя хорошо забытое старое и его ошибки. Но она уже часть современной системы образования, причем очень значимая: логопедический букварь сегодня – это первый учебник ребенка.

Литература

- Батяева С. В.* Логопедическая азбука: комплексная авторская методика по обучению чтению: для дошкольного возраста. М., 2017.
- Величенкова О. А.* Логопедический букварь как современный образовательный феномен // Чтение в цифровую эпоху: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, 15 мая 2018 г. М., 2018. С. 82–87.
- Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Виноградская Л. А. и др.* Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. М., 2012.
- Жукова Н. С.* Букварь: пособие по обучению дошкольников правильному чтению. М., 2017.
- Жукова О. С.* Логопедический букварь. М., 2016.

- Ильина Т. Г.* Игровой букварь: для детей 5–7 лет с речевыми нарушениями: обучение чтению по методике Г. А. Каше. М., 2015.
- Косинова Е. М.* Логопедический букварь. М., 2006.
- Крылова Н. Л., Писарева И. Б., Ипатова Н. Л.* Букварь: Для подгот. – первого класса шк. для детей с тяжелыми нарушениями речи (1-е отд-ние). М., 1989.
- Нищева Н. В.* Мой букварь: кн. для обучения дошкольников чтению. СПб., 2004.

Ольга Игоревна Тиринова
Минск, Беларусь
tirinova@mail.ru

ПРИЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ В УЧЕБНУЮ КОММУНИКАЦИЮ УЧАЩИХСЯ 1-ГО КЛАССА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ (РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ)

В Республике Беларусь обучение грамоте в 1 классе учреждений общего среднего образования с русским языком обучения осуществляется по новому учебно-методическому комплексу, разработанному в рамках компетентностного подхода. В соответствии с действующей учебной программой, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, коммуникативная составляющая метапредметных результатов обучения грамоте включает умения устанавливать контакты, понимать высказывания другого человека и выражать свои чувства, эмоции, желания; умение задавать вопросы, аргументировать свои суждения (Учебные программы 2017: 20). Для достижения этих результатов в учебное пособие «Букварь» введены задания, обеспечивающие организацию учебной коммуникации учащихся на уроках обучения грамоте.

Содержание коммуникации учащихся на уроке задают учебные речевые ситуации, которые возникают в процессе учебной деятельности. Общение учащихся с учителем и друг с другом органично вплетается в ход урока. Рассмотрим приемы включения учащихся 1-го класса в учебную коммуникацию на примере заданий букваря (Тиринова 2017).

Создание проблемных ситуаций (игровых и учебных). Новый учебный материал вводится в букваре преимущественно через проблемные ситуации. Учебная коммуникация начинается по инициативе педагога, который предлагает обсудить возникшую проблему коллективно, в парах или группах и постараться найти ответ на поставленный вопрос. Учебный материал, предназначенный для обсуждения, обозначен на страницах букваря условным знаком «Проблемный вопрос. Подумай!». В качестве предмета обсуждения выступают языковые явления и способы действия

с ними. Учебная коммуникация обеспечивает качественное восприятие языкового явления, осознание его существенных признаков, обобщение, конкретизацию и выход на обобщенный способ действия.

Например, при изучении темы «Речь устная и письменная» в ходе устной беседы учитель ставит проблемный вопрос: «Как еще можно общаться? Представьте, что нужно сообщить что-то важное человеку, который находится далеко». В ходе учебного диалога анализируются и обсуждаются все варианты, предложенные учащимися и учителем. Следует отметить, что информатизация общества изменила представления учащихся о средствах общения. Если раньше наряду с разговором по телефону ученики сами называли письма, открытки и телеграммы, то современные первоклассники дают следующие ответы: «Нужно позвонить по телефону», «Бабушка разговаривает с нами по скайпу», «У сестры есть планшет. Она переписывается с подружками», «Мой брат пишет письма в телефоне», «Можно смотреть и разговаривать по телефону» (речь о видеозвонке), «По домофону можно попросить открыть дверь», «Мама оставляет папе записку на холодильнике», «Моя мама пишет нам на доске» (речь идет о письме мелом). Внимание учеников сосредоточено на технических устройствах связи, очевидным лидером выступает телефон (учащиеся не уточняют его модификацию в виде смартфона, так как окружающие ребенка взрослые используют в речи слово «телефон»). Каждый вариант ответа коллективно анализируется с точки зрения применения устной или письменной речи. Опорой для построения детских высказываний служит схема букваря (рис. 1), фиксирующая способ действия: если мы слушаем и говорим, это устная речь; если мы пишем и читаем, это письменная речь. Учитель делает акцент на использовании письменной речи в письмах, поздравительных открытках, текстах объявлений, газетах, журналах, книгах.



Рис. 1. Опорная схема «Устная и письменная речь»

Второй проблемный вопрос, который звучит на данном уроке: «Что делать, если речью воспользоваться невозможно?». Первоклассники обычно предлагают «нарисовать картинку». В ходе учебной коммуникации с учителем обсуждаются невербальные средства общения, по иллюстрациям букваря осуществляется выход на «помощников» речи – жесты, мимику. Ученики с огромным интересом высказывают предположения о том, что означает тот или иной жест, сами приходят к выводу, что иногда без слов очень трудно понять друг друга. Например, жест учителя

«плавание» учащиеся объясняли так: «Вы любите плавать», «Вы хотите на море», «Вы умеете плавать», «Вы занимаетесь плаванием».

Знакомству с ударением в букваре предшествует учебное задание «Подбери схему» (рис. 2). Учитель предлагает рассмотреть рисунки музыкальных инструментов, схемы слов и определить, какая из них подходит к слову «барабан», а какая – к слову «цимбалы». Учащиеся делят слова на слоги, дают ответы: «Все подходят», «Любая схема подходит», «Схемы одинаковые». Начинают строить догадки без опоры на слоговой анализ слов: «Верхняя схема для слова барабан, потому что он нарисован первым. Нижняя схема для слова цимбалы». С помощью учителя фиксируется проблема: «Невозможно определить, к каким словам подходят схемы, так как в этих словах равное количество слогов. Нужны другие отличия». Учитель формулирует вопрос: «Чем еще отличаются слова?». Предлагает рассмотреть схемы под рисунками, найти отличия. Учащиеся замечают «палочку», «маленькую черточку», самые внимательные говорят, что «эти палочки стоят в разных местах». Дети с хорошей дошкольной подготовкой заявляют: «Это не палочка, а ударение!».

В ходе выполнения задания «Выбор буквы» (рис. 3) организуется учебная коммуникация с опорой на проблемные вопросы: «Почему в букваре к двум словам дана одна схема? Одинаково ли звучат два слова – название цветка и имя девочки? Буквы тоже нужны одинаковые? Почему? Можно ли на слух, без картинок, определить, какую букву следует писать в слове – большую или маленькую?». Учащиеся уже знакомы с правилом использования заглавной буквы в именах и фамилиях людей, но на этом уроке они впервые столкнулись с ситуацией, когда имя девочки и слово – название цветка – звучат одинаково. Основная трудность включения учащихся в учебный диалог заключалась в том, что они не встречались с именем Роза. Как только ученики услышали от учителя, что существует такое женское имя, ответы на вопросы были найдены.

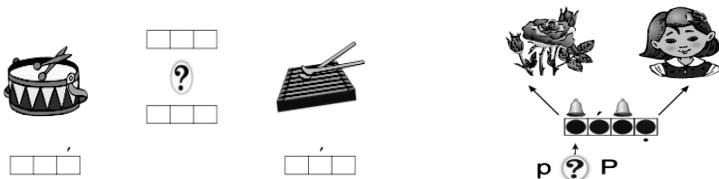


Рис. 2. Задание «Подбери схему» Рис. 3. Задание «Выбор буквы»¹

1. Здесь и далее в схемах для обозначения звуков использован цвет: для гласных – красный, для согласных твердых – синий, для согласных мягких – зеленый.

При изучении темы «Обозначение мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака» в ходе игры «Много – один» на первом уроке ставится учебная проблема, которую предстоит решить учащимся: «Как обозначить мягкость согласного звука в конце слова?» (рис. 4). Обсуждение организуется в группах. Учитель задает направление поиска вопросом: «Можно ли использовать известные нам буквы (и, я, ю, е, ё), которые умеют обозначать мягкость согласных звуков на письме?». Каждая группа получает для проверки одну из этих букв. Ученики ставят ее в конец слова, читают его и дружно заявляют, что этот вариант не подходит, потому что «буква заставляет читать слово не так, как нужно». Поиск решения сначала идет от идеи «сделать эти буквы невидимыми». Учащиеся предлагают поставить под буквой знак «минус» или обвести кружком («как будто ноль»), чтобы не читать ее в слове. Потом у учащихся появляется идея придумать новый «знак-указатель». Ученики предлагают использовать рисунки с изображением тех предметов, которые ассоциируются у них со словами «мягкий», «мягкая»: подушка, снежинка, воздушный шарик, листик, перышко. В классах с активным использованием схем дети предлагают в конце слова после букв рисовать зеленый кружок, потому что «он обозначает мягкий согласный звук». На втором уроке проблемный вопрос ставится в ходе выполнения задания «Кто знает ответ?» (рис. 5). Предметом анализа становятся звуковой и буквенный состав слова. Учащимся предстоит ответить на вопрос: «Почему в словах не совпадает количество звуков и букв?». Учащиеся легко формулируют ответ: «Мягкий знак звука не обозначает!»

Игра «Много — один»

супы — суп	гуси — ...
сыры — сыр	рыси — ...
носы — нос	лося — ...
сомы — сом	кони — ...

Подумай!

я ю ё е и

Рис. 4. Игра «Много – один»

Кто знает ответ?

день + ки =

пень + ки =

боль + но =

буквы ≠ звуки

Сравни!

ба́нка	га́лка	по́лка	пе́нки
ба́нька	га́лька	по́лька	пе́ньки

Рис. 5. Задание «Кто знает ответ?»

Выполнение учебных заданий в паре или группе. Для организации учебного диалога в букварь введены условные обозначения «Работай в паре», «Обсуди в группе». Учащиеся получают навыки общения друг с другом в групповой и межгрупповой коммуникации. Так, на уроке по теме «Предложение. Количество слов в предложении» учащиеся получают задание для работы в группах – составить предложение (рис. 6). Учитель дает установку: «Каждый думает и составляет свое предложение, по очереди проговаривает его вслух. Группа выбирает только одно предложение». Важно, чтобы сюжет рисунка заранее на уроке не

обсуждался. Учащиеся самостоятельно определяют замысел художника. При обсуждении результатов работы групп оказывается, что все предложения значительно отличаются по смыслу: «У девочки кукла» (не использовано слово «мама»), «Мама просит дочку убрать куклу», «Мама купила куклу дочке», «Мама подарила дочке большую куклу», «Девочка просит маму купить куклу», «Девочка просит маму поиграть с куклой», «Мама и дочка любят играть в куклы», «Мама и дочка играют с куклой». По ходу отчета групп учитель выставляет на наборное полотно схемы предложений, затем фиксирует проблему: предложения были разные, а схемы получились одинаковые; нужно найти отличия. Группы получают новое задание – посчитать количество слов в названном ими предложении. Выслушав ответы всех групп, ставится вопрос: «Как показать на схеме, что предложения состоят из разного количества слов? Что можно придумать?». Результат учебной коммуникации – выход на способ обозначения количества слов в предложении.

Продолжение диалога на основе заданного образца. Учебная коммуникация строится по образцу, который задан в букваре. Например, на уроке знакомства с буквой «я» ученики читают диалог и продолжают его, общаясь в паре (рис. 7). Речевая ситуация связана с обсуждением прочитанных книг, содержание реплик в букваре ограничено изученными буквами. Учащиеся в парах читают начало диалога, отрабатывая навык чтения слов с новой буквой, устно дополняют незаконченные предложения, затем переходят на живое общение, рассказывая друг другу о своих книгах.

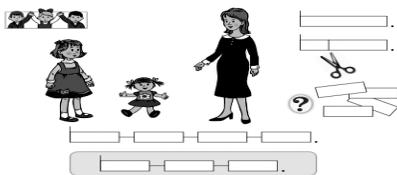


Рис. 6. Задание «Составь предложение»

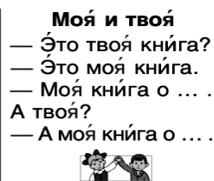


Рис. 7. Задание «Продолжи диалог в паре»

Включение в учебный текст открытого вопроса или задания, в ходе выполнения которого учащиеся общаются друг с другом. Коммуникация возникает как естественное продолжение учебной работы после чтения текста. Приведем примеры. Учащиеся читают в букваре текст «Какой? Называй!»: «Мы играли в слова – называли признаки. Каравай какой? Каравай высокий, вкусный, сладкий. Волк какой? Волк злой, хитрый, голодный. Попугай какой? Попугай умный, говорливый. И ты с нами играй – думай, называй! Какой йогурт? Какой дом? Какой урок?». Рядом с последними

вопросами на странице букваря размещен условный знак «Работай в паре». Организуется коллективный учебный диалог. Аналогично: текст «Родина» заканчивается вопросом «А ты как думал?», текст «Игра “Повтори”» – вопросом «А у вас так играют?», текст «Реки Беларуси» – вопросом «Какие реки тебе знакомы?», текст «Животные Беларуси» – заданием «Расскажи о животных леса», текст «Пешеход» – предложениями «Шура хорошо знает правила дорожного движения. А ты?».

Коллективное составление продолжения рассказа, сказки. Учебная коммуникация опирается на задания: придумай продолжение истории по вопросам, рисункам в букваре. Учащиеся составляют сказку о Зиме, придумывают продолжение истории о мышатах-мышатах, составляют рассказы о своей школьной жизни.

Задания для знатоков и задания с «ловушками», которые можно рассматривать как разновидность проблемной ситуации. Учебный диалог строится первоначально в группе, затем в процессе межгруппового общения. Содержание коммуникации связано с изучаемой учебной темой, для решения применяются освоенные способы действий (рис. 8, 9).

Например, в ходе игры «Один – много» учащиеся договаривают слова. Выполняя задания для знатоков, ученики четко проговаривают каждое слово и называют два последних звука в словах «листья», «перья», «братья», «стулья»: [ja]. Определяя, какие буквы спрятаны за рисунками, учащиеся дают верные и ошибочные ответы: «Спрятались буквы й, а», «Спрятана буква я». Опираясь на знания, полученные до этого урока, учащиеся доказывают свою точку зрения: «Буква я умеет обозначать два звука: [ja]», «Буква я не всегда обозначает два звука», «Звук [j] хитрый, он умеет прятаться».

Задание «Подумай! Подходит ли слово?» выполняется в группах. Учащиеся подставляют в предложения слово «сел», читают и безошибочно определяют, что для последней фразы нужно другое слово – «съел». Учащиеся поясняют: «Слово «сел» не подходит. Смысл другой!», «Сел – это на стул сел, а съел – это что-то вкусное съел».

Игра «Один — много»

лист — листь  брат — брать 

перо — перь  стул — стъл 

 Задание для знатоков. Подумай!
Для каких звуков нет букв в этих словах?
Какие буквы спрятаны за рисунками?

Подумай! Подходит ли слово? 

 Илья за стол. 
Он ел варенье. сел
Ел, ел — и всё .

Рис. 8. Задание для знатоков Рис. 9. Задание с ловушкой

Результаты опытной проверки букваря в школах Беларуси показали, что все эти приемы обеспечивают активное включение учащихся в учебную коммуникацию на уроках обучения грамоте. Ученики 1 класса

не только поддерживают учебный диалог, но и сами рассуждают, строят предположения, делают обобщения по результатам наблюдений.

Литература

Тиринова О. И. Букварь: учебное пособие для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Минск, 2017.

Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. 1 класс / Министерство образования Республики Беларусь. Минск, 2017.

Тамара Григорьевна Трофимович

Минск, Беларусь

t.trof@mail.ru

ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ БЕЛОРУССКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Общеизвестно, что обучение чтению – одно из важнейших событий такого этапа начального образования, которое называется «Обучение грамоте». Действующие учебные программы предписывают выделять в обучении чтению три периода: подготовительный (добукварный), основной (букварный) и заключительный (послебукварный). При этом содержание каждого периода подразумевает последовательное знакомство со звуками, слогами, овладение начальными представлениями об орфоэпических нормах русского языка.

В обучении чтению основными привлекаемыми языковыми единицами становятся по возрастающей сложности звуки – слоги – слова – предложения – тексты, а основным теоретическим постулатом приобретаемого умения читать становится положение о том, что буква обозначает звук. Небольшие отступления от этого положения в процессе обучения чтению комментируются.

Заметными препятствиями или осложнениями в указанном процессе, на наш взгляд, являются существующие русские и белорусские орфоэпические нормы. Принимая во внимание языковую ситуацию в Республике Беларусь, укажем, что не только расхождение между русским написанием и произношением играет здесь свою роль, но и сказываются существенные расхождения между русской и белорусской орфоэпией. Проблема, о которой идет речь, может быть осознана как двойное препятствие: как научить читать в соответствии с русскими произносительными нормами и как при этом минимизировать влияние белорусской орфоэпии. Попытаемся разобраться, высказав возможные предположения и суждения, не претендуя, естественно, на окончательные решения.

На наш взгляд, сначала следует определить, на каком этапе обучения чтению начинают «работать» орфоэпические нормы. Конечно, на этапе усвоения того, какой звук означает та или иная буква. При этом маловероятно, что в обычной начальной школе найдутся русские дети, не владеющие умением верно артикулировать гласные и согласные звуки. В белорусской же начальной школе таких учащихся найдется немало, а в некоторых случаях «неумехами» окажутся все. Опыт автора этих строк и элементарный анализ этого опыта показывает, что скажутся свойства звуковой системы белорусского языка: [γ] – фрикативный заднеязычный согласный вместо взрывного русского [г], [ч] твердый вместо русского [ч'], [р] твердый вместо русского [р']. Более того, обстоятельствами непреодолимой силы, если можно так сказать, окажутся более палатальные зубные мягкие согласные [д'], [т'], [з'], [с'], а также звук, обозначаемый буквой Ш.

О произношении мягких зубных согласных всем хорошо известно, как известно и то, что в них отражаются такие черты белорусской орфоэпии, как *дзеканне* и *цеканне*, что именно произношение перечисленных согласных образует белорусский акцент. Автор этих строк не видит реальных возможностей скорректировать звуки, поэтому произношение при чтении типа [*с"ила*], [*кас"и*], [*мурз"к*], [*род"ина*] остается.

Буквы Щ и звука, который стоит за ней, в белорусском языке нет, существует приближенное по артикуляционным свойствам сочетание звуков [шч] и передающее их сочетание букв ШЧ: *шчупак*, *шчаня*, *пушча* и др. Как показывают наблюдения над русской речью белорусов вообще и наблюдения над процессом обучения чтению, освоение долгого мягкого звука [ш] происходит с трудом, если вообще происходит.

Действующий с этого учебного года русскоязычный «Букварь» О. И. Тириновой (2017) содержит достаточно материала для того, чтобы буква Щ получила твердую связь с соответствующим русским звуком и русские орфоэпические нормы не нарушались. Слоги *ща*, *шу*, *що*, *щё*, *ще*, *щи*, слова *плащ*, *щенок*, *ящик*, *щипцы*, *щётка*, *трещотка*, *щавель*, *щурок*, *щит*, *защитник*, *защита* и текст будут способствовать формированию соответствующих умений. Вероятно, по недосмотру попали на страницы букваря слова *помощник*, *помощники*, в которых буква Щ обозначает звук [ш] (Тиринова 2017: 150–151).

Основные проблемы, по нашему мнению, возникают тогда, когда дело доходит до чтения конкретных слов, а затем предложений и текстов. В принципе понятно, что в такие периоды обучения чтению, как добукварный и букварный, так называемое «орфографическое» чтение возможно, допустимо: [*мы – ло*], [*ма – ло*], [*о – ни*], [*о – но*], [*Ро – ман*], [*на – со – ри – ли*], [*то – ма – ты*] и т. п. В данном случае речь идет о такой особенности русского вокализма, как аканье. Коллизия состоит в

том, что белорусскому языку аканье тоже свойственно, оно отражается в орфографии, русская же орфография сориентирована на оканье.

Немалые сложности возникают при обучении чтению в тех случаях, когда буквенный облик слова существенно отличается от произносительного. Так, русские слова *часы, яйцо, еда, имена* и им подобные по нормам должны произноситься с иканьем, то есть в первом предударном слоге после мягких согласных необходимо произносить звук [и], склонный к [э]. Мы обращаем отдельное внимание на такое явление, как иканье применительно к обучению чтению, потому что типичной орфоэпической ошибкой в русской речи белорусов становится использование вместо иканья характерного для белорусской речи яканья: [в'асна], [с'астра], [з'амл'а] и т. д.

При попытке решить вопрос о том, как должны при обучении чтению учитываться реальные нормы русского литературного произношения, обратимся к явлению редукции безударных гласных неверхнего подъема. Известно, что степень редукции зависит от положения безударного слога по отношению к ударному. Свою роль при этом играет и то, твердый или мягкий согласный предшествует гласному. Мы намеренно уйдем от лингвистической сущности проблемы редукции, скажем лишь, что вопросов с тем, как прочесть белорусское слово *земляны* не возникает. Как написано, так и прочесть! Сравните русское *земляной* [з'ъмл'иной] (и склонный к э).

Несоответствие истине в полном объеме установки о том, что буква обозначает вполне определенный звук, при обучении чтению проявляется и тогда, когда возникает оглушение согласных или ассимиляция согласных по глухости / звонкости. Как прочитать в букваре *из сумки* (Тиринова 2017: 71), *Лиза укрыла кусты роз* (Там же: 72), *дудка* (Там же: 74), *вкусно, сладко* (Там же: 78), *старик рад* (Там же: 84) и т. д. Таких слов в букваре много, и чем ближе к концу, тем их больше.

Как быть со словами с непроизносимыми согласными? Как быть со словами с удвоенными согласными? Как должен учитель и ученик прочитать слово *солнце* или *хоккей*? Как разделить на слоги слово *юнат*? Как следует читать имена прилагательные и другие части речи с окончаниями *-ого, -его*? Как учитель и ученик должны читать в букваре слова типа *вернуться*? Эти и другие вопросы возникают не случайно, а ответы на них необходимы прежде всего учителям-практикам. Попробуем в обобщенном виде ответить.

Процесс обучения чтению – сложный вид деятельности учителя и ученика. Он совершенно справедливо должен отталкиваться от утверждения о том, что буква обозначает звук. Именно поэтому чтение слогов, слов, предложений на начальном этапе может совпадать с

написанным: *У Милы мыло. И у Оли мыло*. Заметим, что концептуально букварь, по которому в настоящее время учатся читать белорусские школьники, выстроен так, что первые шаги в чтении подразумевают полное совпадение написанного с произносимым.

Чем дальше двигаются учащиеся, тем больше расхождений между орфографическим и орфоэпическим обликом слов возникает. Понятно, что приближение к орфоэпическому нормативному облику слова должно быть постепенным. На это указывает и программа, выдвигая в качестве одного из требований для послебукварного периода правильное, плавное, слоговое чтение небольших текстов со всеми буквами алфавита, целостное чтение слов, состоящих из одного, двух слогов (Учебные программы 2017: 24). Это означает, что при изучении, например, буквы Р ученик может прочесть *Ро – ман, мир – но* (Тиринова 2017: 55), а при изучении буквы Ь и чтении текста «Как появились коньки?» учащимся орфоэпические нормы уже желательно соблюдать. При этом само собой разумеется, что необходимо учитывать способности каждого из учеников, уровень их развития и т. п.

Не праздным в рассматриваемой проблеме оказывается вопрос о том, как должен читать учитель. Учитель тоже должен вместе с учениками опираться на орфографический вид слова и постепенно приближаться к орфоэпическому? Думается, что не совсем так. Самые первые, начальные шаги на уровне слогов справедливо обеспечить полное совпадение написанного с произнесенным. Далее же последовательно и решительно уходить в сторону чтения по произношению: *Читай, Сава! Го – ло – ва!* (после прочтения учитель повторяет слово в соответствии с нормами произношения). Таким образом, по нашим представлениям, у учащихся сформируется правильное представление о том, что написано слово может быть не так, как его следует читать. Ничего дополнительно не поясняя, учитель сможет сформировать соответствующие умения и навыки по своему образцу. При этом по умолчанию подразумевается, что сам учитель умеет грамотно говорить по-русски.

Букварь, к которому мы обращались, в конце содержит большое количество пространственных текстов, которые должны в идеале читаться учащимися с соблюдением русских орфоэпических норм: «Музей книги», «Наша Родина – Беларусь», «Будем помнить», «Старый Букварь и новая Книжка» и др.

Таким образом, обучение чтению в белорусской начальной школе должно решать проблему соотношения орфографического и орфоэпического вида написанного, а также учитывать тот факт, что орфоэпический вид русского слова может испытывать сильное влияние белорусской орфоэпии.

Литература

Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 1-й класс. Минск, 2017.

Тиринова О. И. Букварь. Учебное пособие для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Минск, 2017.

Марион Краузе

Гамбург, Германия

marion.krause@uni-hamburg.de

Нелли Риттер

Гамбург, Германия

nelli.ritter@uni-hamburg.de

ЧТЕНИЕ НА ДВУХ ЯЗЫКАХ: ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКО-НЕМЕЦКИХ БИЛИНГВОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ АЙТРЕКЕРА

Введение. Развитие навыков чтения рассматривается как непрерывное условие участия в современэкспных цивилизационных процессах (PISA 2005: 18). Поэтому их тестирование включается практически во все международные исследования по образовательным стандартам (PISA 2000-2018; PIRLS 2001-2016; ср., напр., Bos et al. 2012; Hußmann et al. 2017), а также во многие национальные программы тестирования (напр., NAEP, LiPS, MEZ; ср., в частности, Daane et al. 2005). Обычно в центре внимания находятся навыки чтения на языке обучения, реже – иностранные языки, как это имело место в проекте Ru-LiPS_{laut} (ср. Krause, Savenkova 2016; Риттер 2017) и MEZ (Gogolin et al. 2017). При этом, как правило, анализируется конечный результат – понимание на самом высоком уровне когнитивной обработки информации. Не раз было показано, что в таких тестах многоязычные дети и подростки уступают монолингвам. Однако более детальное рассмотрение данных выявило две тенденции: во-первых, совершенно неодинаковые результаты в зависимости от языковых групп билингвов (Stanat, Rauch, Segeritz 2010: 222 посл.) и, во-вторых, существенные межиндивидуальные расхождения (Göbel, Rauch, Vieluf 2011: 52). В итоге помимо социоэкономических факторов обсуждалась необходимость учета грамотности в унаследованных языках (Böhmer 2015). Поэтому назрела потребность в более пристальном взгляде на то, что происходит при чтении с учетом условий как бытового одноязычия, так и многоязычия. Наше исследование нацелено именно на это. Оно посвящается изучению процессов чтения с помощью технологии айтрекинга. Исследуется чтение про себя и вслух. Объектом являются русско-немецкие билингвы, читающие как на русском, так и на немецком языках, и их свертники-монолингвы. Такой подход позволяет сравнить процессы чтения в условиях русско-немецкого двуязычия с характеристиками

монолингвального чтения. Специфика ситуации заключается еще в том, что чтение на русском и немецком языках предполагает владение двумя разными алфавитами – латиницей и кириллицей.

Цель исследования. С помощью психолингвистических методов мы хотим проникнуть в природу «билингвального чтения» и выяснить, насколько чтение билингвов на обоих языках отличается от чтения монолингвов. Нас интересует не собственно результат, степень понимания и способность выразить его, а те скрытые процессы, которые доступны через записываемое во времени чтение вслух и через фиксируемые движения глаз.

Испытуемые. В исследовании приняли участие шесть групп испытуемых, различающихся по факторам язык и возраст: 25 русско-немецких двуязычных детей (13 ии. 9–10 лет и 12 ии. 15–16 лет), 31 русских одноязычных (16 ии. и 15 ии., соответственно) и 27 немецких одноязычных детей (14 9–10 лет и 13 15–16 лет). Исследование проводилось в Гамбурге и Санкт-Петербурге.

Материал. В исследовании использовалось два текста на немецком и два на русском языке. Тексты были отобраны по целому набору критериев, чтобы обеспечить их возрастную адекватность и сравнимость по сложности. Предварительно был проведен анализ индикаторов сложности текста: учитывались как количественные факторы (длина слов и предложений), так и качественные параметры сложности (классы слов, типы синтаксических конструкций).

Процедура. Испытуемые читали каждый текст сначала про себя, а затем вслух. В обоих случаях запись велась с помощью стационарного устройства для регистрации движений глаз, айтрекера Tobii TX300¹ и дигитального диктофона Olympus R-11. Полученные айтрекером данные были проанализированы Н. Риттер в программе Tobii Pro. Статистический анализ данных проводился с помощью программ SPSS 24 и EXCEL 2016. Для тестирования существенности различий использовался тест *Геймса-Ховелла* при нормальном распределении внутри групп, но при отсутствии межгрупповой гомогенности; *при отсутствии нормального распределения применялся тест Краскела–Уоллиса*.

Результаты. Для настоящей презентации мы отобрали два текста: один на русском и один на немецком языке.² Анализ ограничивается параметром общей длительности фиксации глаз, измеренной

1. Выражаем благодарность фирме Tobii в лице его представителя в Германии, Карстена Гондорфа, за предоставление в аренду айтрекера TX300 для проведения исследования.

2. Текст на немецком языке – басня Эзопа «Лиса и козел». Текст на русском языке – рассказ М. Зощенко «Интересно придумала», который использовался ранее в рамках проекта Ru-LiPS_laut для исследования чтения вслух. Методика и результаты проекта описаны в Krause, Savenkova 2016 и Brehmer, Krause, Savenkova, Usanova, в печати.

в миллисекундах (в мс). Этот параметр интегрирует все фиксации на отдельных словоформах текста и рассматривается как индикатор сложности процессов опознания и семантизации форм при чтении (Liversedge et al. 1998; Rayner, Liversedge 2011; Radach 2012).

Ниже приводятся показатели общей длительности фиксаций глаз на словоформах, установленные при чтении русского (рис. 1) и немецкого текста (рис. 2), сначала про себя (а), а затем – вслух (б). В качестве показателей средней тенденции используются медиана, обозначенная сплошной горизонтальной линией, и средняя арифметическая, обозначенная крестом. Кроме того, на графиках изображаются первые и третьи квартили, ограничивающие четырехугольники сверху и снизу и обозначающие диапазон от 25% до 75% реакций. Так называемые висеры указывают на пределы, в которых, как правило, расположено 95% реакций. Выходящие за эти пределы отдельные величины обозначены точками.

Остановимся сначала на чтении русского текста. Читая про себя, 9–10-летние билингвы фиксируют словоформы русского текста в среднем 1604 мс, 15–16-летние билингвы 1265 мс, а их сверстники-монолингвы соответственно - 242 мс и 178 мс. При чтении вслух 9–10-летние билингвы фиксируют словоформы в среднем 1469 мс, а 15–16-летние билингвы 1019 мс, в то время как общая длительность фиксаций в группе младших сверстников-монолингвов составляет в среднем 359 мс, а старших – 318 мс. Различия между билингвами и русскоязычными монолингвами, соответствующими им по возрасту, статистически значимы как при чтении про себя, так и при чтении вслух ($p = .000$). Чтение текста на немецком языке обнаруживает сходные тенденции. Общая длительность фиксаций при чтении про себя составляет в младшей группе билингвов в среднем 685 мс, а в группе монолингвов – 330 мс. Эта разница является статистически значимой ($p = .002$). При чтении вслух эти показатели достигают 694 мс в группе 9–10-летних билингвов, а 390 мс в группе монолингвов ($p = .001$). Билингвы старшей группы фиксируют словоформы в среднем 403 мс при чтении про себя, а их сверстники-монолингвы – 212 мс ($p = .000$). При чтении вслух фиксации старшей группы билингвов занимают в среднем 385 мс, в то время как монолингвы фиксируют словоформы в среднем 294 мс ($p = .000$).

Обобщая эти данные и учитывая результаты их дальнейшей статистической обработки, мы приходим к следующим выводам относительно роли отдельных факторов. Фактор *возраст* проявляется во всех группах, хотя и не одинаково. Этот фактор статистически существен при чтении немецкого текста монолингвами и билингвами в обоих модусах (от минимального $p = .013$ до $p = .000$). Однако в русском тексте фактор не существен для билингвов, и возрастные группы ведут себя примерно одинаково

при чтении как про себя ($p = 1.000$), так и вслух ($p = .119$). Монолингвы же различаются по возрасту только при чтении вслух ($p = .025$), но не при чтении про себя ($p = .875$). Таким образом, предполагаемое улучшение навыков чтения в зависимости от возраста подтверждается на изучаемом параметре лишь частично. Особо неожиданным является тот факт, что старшая группа русскоязычных монолингвов ведет себя иначе, чем сопряженная немецкая группа. Если в последней прослеживается снижение средней общей длительности фиксаций по отношению к младшей группе, то первая фиксирует при чтении про себя в среднем на 50% дольше, а вслух на 79% дольше, чем группа русскоязычных монолингвов 9–10 лет.

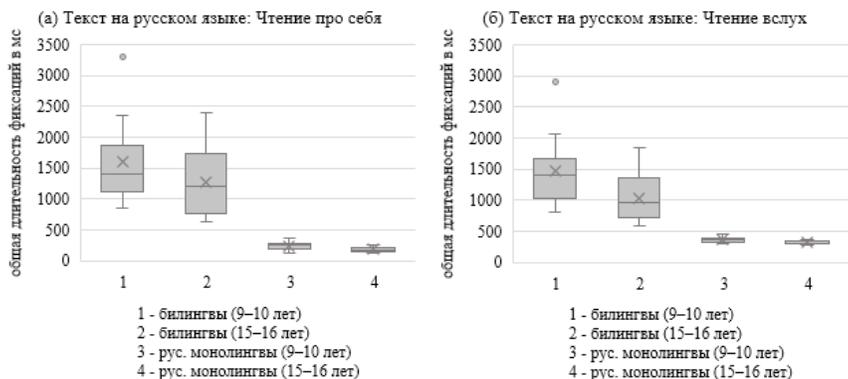


Рис. 1. Общая длительность фиксаций (в мс) при чтении текста на русском языке про себя (а) и вслух (б) в двух возрастных группах билингвов и монолингвов. Медианы обозначены горизонтальной линией, средние арифметические представлены крестом.

Анализ фактора языковой фонии выявляет, насколько общая длительность фиксаций отличает билингвов от монолингвов. Для этого анализируется чтение соотносимых возрастных групп на одном и том же языке. Оказывается, что русско-немецкие билингвы фиксируют словоформы в обоих языках в среднем дольше, чем монолингвы. Это имеет место в обоих модусах чтения. Расхождения статистически существенны для всех возрастных групп (при минимальном $p = .002$).

В целом расхождения между билингвами и монолингвами значительно более яркие для чтения на русском языке. При чтении по-немецки старшая группа билингвов и младшая группа монолингвов сближаются в общей длительности фиксаций (см. рис. 2, $p = .092$ для чтения про себя, $p = .995$ – вслух). Для русского языка такого сближения не наблюдается (см. рис. 1); различия остаются существенными (при минимальном $p = .003$).

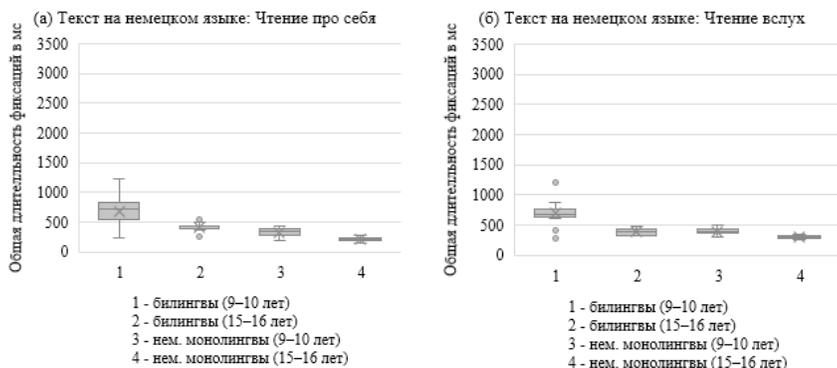


Рис. 2. Общая длительность фиксаций (в мс) при чтении текста на немецком языке про себя (а) и вслух (б) в двух возрастных группах билингвов и монолингвов. Медианы обозначены горизонтальной линией, средние арифметические представлены крестом.

В глаза бросается также разброс данных, служащий индикатором межиндивидуальных различий. Монолингвы показывают в обоих языках весьма незначительный разброс средних, что указывает на примерно одинаковый уровень навыков обработки словоформ. Что касается языка текста, то поведение билингвов варьирует меньше в немецком языке. При этом межиндивидуальная вариация меняется заметно в зависимости от возраста, выступая отчетливее в младшей группе и уменьшаясь до объема монолингвов в группе старших. Чтение на русском же языке отличается достаточно широким межиндивидуальным разбросом, который не уменьшается с возрастом.

В заключение сопоставим результаты по *модусам чтения* – про себя и вслух. У билингвов опять проявляется зависимость от языка. При чтении на немецком языке модус чтения не оказывает существенного влияния на билингвов: в обеих возрастных группах общая длительность фиксаций не зависит от модуса. Это отличает группы билингвов от немецкоязычных монолингвов, которые в обеих возрастных группах фиксируют по-разному в зависимости от модуса чтения: существенно дольше при чтении вслух ($p = .002$ и $p = .000$). Читая на русском языке про себя и вслух, билингвы 9–10 лет фиксируют в среднем одинаково долго ($p = .096$), в то время как группа 15–16-летних обнаруживает статистически существенное влияние модуса чтения ($p = .003$). Фактор действует также существенно в обеих возрастных группах монолингвов ($p = .000$ и $p = .000$). В противоположность немецкоязычным монолингвам, русскоязычные монолингвы фиксируют дольше, когда читают про себя. Отметим, что с приведенными наблюдениями над средней общей

длительностью фиксации коррелируют среднее количество фиксаций и результаты по скорости чтения (Ritter, готовится к печати).

Выводы. Диагностический параметр общей длительности фиксаций указывает на существенные расхождения между билингвами и монолингвами в процессе чтения. По сравнению с монолингвальными сверстниками, русско-немецкие билингвы реализуют более длительные фиксации в обоих языках и в обоих обследованных модусах чтения (про себя и вслух). Эти расхождения проявляются намного ярче в русском языке. Они сопровождаются бóльшей межличностной вариацией. В немецком языке наблюдается с самого начала бóльшая близость к монолингвам и намного меньший межличностный разброс. Зависимость от фактора *возраст* проявляется здесь отчетливо, что нельзя утверждать для русского языка, где билингвы обеих возрастных групп отличаются друг от друга мало и статистически несущественно. Лучшие результаты в немецком языке можно объяснить бóльшей повседневной практикой и значимостью этого языка как в школе, так и в быту. Тем не менее даже в немецком языке 15–16-летние билингвы равняются по исследованному параметру только с 9–10-летними монолингвами. Можно сделать вывод, что процесс чтения осложняется билингвальностью. Видимо, здесь имеет место не простое переключение из одной языковой системы в другую, из одного монолингвального модуса в другой (Grosjean 2010, 39 посл.), а сложное взаимодействие лексиконов, грамматических систем, а также графики, орфографии и графических механизмов.

Литература

- Pumtner H.* Чтение вслух на русском языке в детском и подростковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении // Проблемы онтолингвистики. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. Иваново, 2017, 145-152.
- Böhmer J.* Biliteralität. Münster, New York, 2015.
- Bos W., Tarelli I., Bremerich-Vos A., Schwippert K.* (eds.) IGLU. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, 2012.
- Brehmer B., Krause M., Savenkova N., Usanova I.* Schreiben und Lesen in der Herkunftssprache Russisch: Ergebnisse der Panelstudie zum Erwerb literaler Fähigkeiten bei russisch-deutschen bilingualen Kindern // Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, в печати.
- Daane M. et al.* The Nation's Report Card Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading. 2005. Код доступа: [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488962.pdf>]. (Дата обращения: 29.04.2019).

- Göbel K., Rauch D., Vieluf, S. Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2011. № 6/2. P. 50–65.
- Gogolin I., Klinger Th., Lagemann M., Schnoor, B. Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). Hamburg, 2017 (MEZ Arbeitspapiere 1). Код доступа: [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14825]. (Дата обращения: 29.04.2019).
- Grosjean F. Bilingual. Life and Reality. Cambridge, Mass., London, 2010.
- Hußmann A. et al. (eds.) IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, 2017.
- Krause M., Savenkova N. Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich // Wiener Slawistischer Almanach. 2016. № 77. P. 133–157.
- Liversedge, S.; Paterson, K.; Pickering, M. Eye Movements and Measures of Reading Time. // Eye guidance in reading and scene perception. 1st ed. Amsterdam, New York, 1998. P. 55–75.
- PISA. Programme for International Student Assessment. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005. Код доступа: [http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf]. (Дата обращения: 29.04.2019).
- Radach R., Günther T., Huestegge L. Blickbewegungen beim Lesen, Leseentwicklung und Legasthenie // Lernen und Lernstörungen. 2012. № 1 (3). P. 185–204.
- Rayner K.; Liversedge S. Linguistic and cognitive influences on eye movements during reading. // The Oxford Handbook of Eye Movements. Oxford, 2011. P. 751–766.
- Ritter N. Lesekompetenz im Kindes- und Jugendalter: Monolinguale und Bilinguale im Vergleich. Promotionsschrift. Hamburg, готовится к печати.
- Stanat P., Rauch D., Segeritz M. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund // PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, 2010. P. 200–230.

Мария Павловна Италияни

Эспоо, Финляндия

miriam01@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ОСВОЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Рассматриваемый в статье ребенок Яков И. родился в марте 2015 г., с рождения проживает в Финляндии. Мать – носитель русского языка, с ребенком говорит по-русски. Отец – носитель итальянского языка, с ребенком говорит по-итальянски. Между собой родители разговаривают на итальянском, русском и английском, которым владеют хорошо. Поскольку мама в прошлом имела опыт преподавания английского

языка, когда Якову было 2,7, она начала пробовать говорить с ним на английском. Это происходило как отдельный вид игровой деятельности с перевоплощением мамы в некоего персонажа в синих очках. Позже Яков стал сам просить поговорить с ним по-английски и маму, и папу. Для того чтобы обеспечить Якову большее количество общения на родных языках, родители водят его на русские и итальянские кружки, устраивают так называемые play dates (игровые свидания) с другими детьми, регулярно организуют видеозвонки родственникам и путешествуют в Россию (4–5 раз в год по 2–4 недели) и Италию (2 раза в год по 3 недели). С 3,7 Яков начал ходить в финский детский сад, где впервые попал в финноязычное окружение. Там он научился считать на финском языке до тысячи (может с легкостью назвать любое число), освоил некоторые слова и выражения, но пока невозможно судить о том, насколько Яков овладел этим языком.

Уровень владения русским языком у Якова не ниже уровня его моноязычных сверстников, проживающих в России: словарный запас и грамматическое оформление не отстают, а в чем-то и опережают возрастные нормы (использовалась диагностика с помощью Макартуровского опросника (Елисеева, Вершинина, Рыскина 2017)). Уровень владения итальянским ниже, чем уровень владения русским, по причине недостатка инпута: Яков проводит с папой меньше времени, чем с мамой, встречи с русскоязычными знакомыми происходят гораздо чаще, поездки в Италию редки. Тем не менее это не влияет на мотивацию Якова: он с радостью переходит на итальянский в присутствии папы и выработал для себя различные способы восполнения лексических пробелов в разговоре (объяснение другими словами, жестами, просьба перевести то или иное слово с русского языка). Уровень когнитивного развития в целом опережает уровень сверстников: Яков с легкостью выполняет логические тесты для детей 5–6 лет, умеет складывать и вычитать на счетах и «на пальцах», умножать на 10. Как и другие многоязычные дети (Чиршева 2012; Николина, Айсакова 2018). Яков любит рассуждать о языках, сравнивать их, с гордостью говорит о том, сколько языков он знает; по словам воспитателей, быстро схватывает новые финские слова.

В лингвистическом ландшафте региона Хельсинки, где проживает семья, широко представлены три языка: финский, шведский и английский, на что мама Якова всегда обращает его внимание. В доме у ребенка большое количество книг на разных языках, а также всевозможных развивающих игрушек и пособий. Он смотрит много развивающих и документальных видео на Youtube, которые выбирает сам. Чаще всего они на русском или английском языке, реже на итальянском, иногда и на других – незнакомых ему языках. Благодаря этим развивающим мультфильмам

и игрушкам, участию родителей, а главное, вероятно, природной любознательности и врожденному интересу к знаковым системам, Яков рано освоил цифры и буквы. К 2,0 он знал много букв русского и английского алфавитов, все цифры и число 10, мог их показать и назвать; знал основные цвета; «читал» (узнавал) шесть русских слов на карточках, которые написала для него мама (*мама, папа, баба, сися, Яша, Таня*). При этом буквами он интересовался постоянно, называл их, когда видел на рекламных плакатах и объявлениях, в книжках и газетах, на упаковках с продуктами и т.п. Названия букв он выучил благодаря детским песенкам про алфавит (русские для букв кириллицы, итальянские и английские для латиницы), которые также находил на Youtube. Надо сказать, что это знание в дальнейшем никак не мешало освоению чтения, вопреки мнению некоторых современных педагогов, рекомендующих учить звуки, а не названия букв, чтобы дети «не путались». В 2,10 Яков запомнил несколько слогов на самодельных кубиках, из которых пытался с мамой составлять слова, и подбирал слова-слоги на карточках (*му, ау, ам-ам, ко-ко*) к четырем картинкам, нарисованным мамой в целях игрового обучения. Прорыв произошел в 3,6, когда маме удалось объяснить Якову, как буквы связаны со звуками и «сливаются» в слоги. Как только он понял этот механизм на примере слога *МА*, он сразу смог прочитать подобные сочетания «согласный+гласный» со всеми буквами русского алфавита. Через два дня добавились двусложные слова, которые он попробовал и «писать». Моторика руки позволяла ему писать (рисовать) только очень большие буквы, образ которых он извлекал из памяти. До 3,8 Яков продолжал хорошо читать только слоги и слова, специально подобранные для него мамой, соответствующие четкой схеме «согласный+гласный». Следующий скачок произошел во время поездки в Италию (3,8,17–3,9,7), где, попав в среду родного языка, Яков начал читать и узнавать слова на коробках с соком, молоком и других продуктах, которые видел на столе (*mela, pera, latte, acqua minerale* и т.п.). После этого прогресс стал наблюдаться и в чтении на русском языке (поездка в Россию 3,9,10–3,9,21). Слоги любого состава стали прочитываться легко, а после возвращения в Финляндию Яков начал активно интересоваться надписями, которые его окружают, на финском, шведском и английском языках. Понимание смысла слов при чтении на итальянском языке наблюдалось сразу, а вот чтение на русском до 4-х лет оставалось скорее механическим процессом скандирования слогов. Создавалось впечатление, что смысл прочитанного его вообще не интересовал.

На момент написания статьи Якову около 4,2, он почти бегло читает на русском языке (вслух и про себя), понимает смысл прочитанного и даже временами обращает внимание на пунктуацию, интонационно выделяя предложения с восклицательным знаком. При этом иногда еще

проявляются элементы скандирования с нередуцированным произнесением гласных в безударных позициях. Звучание текста, прочитанного сначала про себя, при повторном чтении вслух уже приближается к литературному стандарту. Чтение на финском языке также беглое, но без понимания смысла большей части прочитываемых слов, что в случае с данным языком не мешает правильному прочтению. В финском лексиконе Якова уже есть слова, усвоенные им в процессе чтения. Звуки, обозначаемые буквами *ä* и *ö*, характерными только для финского языка (из известных Якову), произносятся им правильно. Шведского языка родители не знают, поэтому оценить правильность чтения на нем сложно¹. Картина с итальянским немного иная: здесь есть несколько сочетаний букв, правила чтения которых необходимо запомнить: (читает на крышке) *Pre-me-re al [k]ent... al [tʃ]ent-ro* (4,1,15). Яков знает, что *C* может обозначать как звук [k], так и звук [tʃ], но не усвоил правило, которое четко разграничивает эти случаи.

Чтение на английском языке практически невозможно без знания образа слова, так как используется в основном традиционный способ написания и читать на этом языке Якову пока трудно: он хорошо освоил слоговое чтение, поэтому пытается его применять и в данном случае. Тем не менее некоторые моменты он уже запомнил, например, *OO* читает как [u] (*book, moon, look*), *Y* в конечной позиции читает как [i] (*baby, happy*), *TH* [ð] (*this, the*) Использует и догадку: *Bro... Brown!* (4,1,19).

Как известно, гласный *O* в русском языке может произноситься как [o] только в ударном слоге. «В безударных слогах в русском литературном языке гласные произносятся с той или иной степенью редуции... некоторые гласные не различаются, совпадая друг с другом» (Аванесов 1984: 57–58). В итальянском языке отсутствует такое явление как аканье, поэтому речевой аппарат Якова натренирован произнесением безударного *O* (*ze' r[o], p[ic]c[o]ll[o], c[o]ll[te]ll[o]...*) Этот факт, по всей видимости, способствовал появлению в его устной речи, на фоне освоения чтения, своеобразной гиперкоррекции – проговаривания [o] в безударных слогах, которое мама фиксирует в своем дневнике. Чаще всего (но не только) это явление проявляется при скандировании, к которому он прибегает в моменты раздражения, возбуждения или когда его не расслышали. Материал уникален тем, что дает возможность на примерах из устной речи делать выводы об освоении ребенком графического образа того или иного слова. Иными словами, мы можем анализировать зачатки навыков письма у ребенка, который, по

1. Шведский язык является одним из государственных языков Финляндии. Многие надписи дублируются на шведском языке. Названия станций метро объявляются как на финском, так и на шведском языке, что позволяет Якову делать выводы о том, как по-шведски читается та или иная буква: Мама, по-шведски *O* с двумя точками – это [ö]. От слова *DRUMSÖ* я научился.

сути, еще не может писать, поскольку его мелкая моторика недостаточно для этого развита¹. Рассматриваемое нами явление возникло у Якова в возрасте приблизительно 3,10 и особенно ярко проявилось во время поездки в Россию (4,0,8–4,0,25). Существует, однако, ряд примеров произнесения безударного О, регулярно встречающихся в речи Якова и появившихся еще до освоения чтения. Это слова латинского происхождения, произношение которых он заимствовал из итальянского языка: **к[о]л[о]нна**, **кил[о]метр**², а также иностранные имена собственные. Произнося их, Яков обычно выбирает вариант без редукации, возможно, переняв эту особенность у мамы, которая старается сохранять оригинальное звучание иностранных личных имен и названий, что типично для русского литературного произношения (Аванесов 1984: 209–212). Примеры из речи Якова, совпадающие с маминым произношением: **Ам[о]с**³, **Обс[о]** (имена знакомых ребят), **Айн[о]** (имя воспитательницы), **Пуэн[о]** (имя отца) и др. Примеры из речи Якова, не совпадающие с маминым произношением: «**К[о]ста К[о]нк[о]рдия**» (корабль), «**П[о]сейд[о]н**» (корабль), «**К[о]л[у]мбия**» (корабль), «**Л[э]г[о] д[у]л[о]**» (детский конструктор)⁴.

Примеры произнесения [о] в безударных слогах: **прилипл[о]!** (стакан прилип к столу) (4,1,12). С возмущением о телефоне, как бы скандируя: **Всё равно не рабо-та-ет! Пр[а]-н[а]-л[о] у тебя (изображение)!** (4,1,5) **Май[о]н[эз] с макаронами!** (3,10,3) (Когда-то прочитал на упаковке, но в данный момент ее перед глазами нет). **Ингалят[о]р я не хочу!** (4,0,16) (Пока делал ингаляции, постоянно читал это слово на аппарате и так запомнил его написание). Слово *океан* начал активно употреблять после того, как прочел его на глобусе: **Он плывет через [ок'э]а, потом останавливается там, в открытом море.** (4,0,14) **Тихий [ок'э]а н – самый глубокий.** (4,0,23) **Титаник утонул в Атлантическом [ок'э]а** (4,0,16) Названия дней недели стал использовать в речи после того, как прочел их в календаре в гостях у бабушки: **Сегодня в[о]скресенье.** (4,0,23) С раздражением: **В н[о]недельник я приехал, в н[о]недельник!** (4,0,23) Название напитка видел на бутылке: **Я хочу Б[о]ржони!** (4,0,15) **В Гранд-макет Р[о]ссия мы ходили!** (Надпись на флажке, который купили Якову

1. Нельзя сказать, что Яков совсем не может писать. Он уже неплохо «рисует» буквы, но быстро устает от такого вида деятельности. Кроме того, он умеет собирать слова из магнитной азбуки, что также может служить материалом для анализа освоения письменной речи.

2. В итальянском варианте данного слова ударение падает на О, но Яков упорно не следует этому нормативному произношению.

3. Иногда имя Амос произносит как Ам[у]с.

4. Есть и другие особенности, связанные с сохранением оригинального произношения названий, например, Хельсинки Яков произносит как хельсинки, а в случае с названием корабля Титаник первоначально даже поправлял бабушку: «Надо говорить не тситаник, а [т]итаник!» (с твердым т).

в музее) (4,0,23) Мама: *Яша, ты помнишь, как называлось место, куда вы ходили с бабой Ирой и Лизой?* Яша: *Гранд макет Р[о]ссия.* (4,1,4) *Я хочу эту азбуку, которую мне Катерина Пр[о]мас[о]ва подарила.* (Фамилию Е. Ю. Протасовой прочел латинскими буквами на табличке возле кабинета) *Як[о]в* – имя самого ребенка¹. Мама: *Вчера был день Победы.* Яша: *Да, день п[о]беды* (днем раньше видел открытки «С Днем Победы!») (4,1,19) Во всех этих словах «окающее» произношение сначала преобладало, но постепенно стало перемежаться с нормативным. *Зиму[я] сам, а ты лёт[о] напишешь.* (4,1,6) *Я хочу чай «из лесных яг[о]д»!* (4,0,24) (Видел это название раньше на банке с чаем, но сейчас ее перед глазами нет). «Вэ» похоже на *в[о]сьмёрку.* (4,1,4) *Д[о] ст[о]лн[о]вення.* (4,1,0) *Вот на такую вот длину, на длиннюю длину – шесть-десять метр[о]в* (4,0,30) *Шесть кил[о]граммов и семь литр[о]в.* (4,0,15) Яша: *Это всё стёрл[о]сь.* Мама: *Почему ты так сказал?* Яша: *Стёрл[а]сь.* (4,1,14) *Даже ковёр там, в этом [о]теле, как железная дорога!* (4,1,20).

Примеры, свидетельствующие о начале освоения морфемного принципа русской орфографии. Слово *верно* Яков видел много раз в компьютерном тесте на логику, после чего оно вошло в его лексикон: *Мама, а почему верн[о]?* (4,0,3) *Неверн[о]!* (когда ему кто-то делает неприятное замечание. Иногда сопровождает жестом в виде скрещенных указательных пальцев, который он называет «крестик ха»). Вероятно, по аналогии с этими наречиями Яша сконструировал инновацию *неправд[о]*. Мама: *Только ты ел, а мы голодные.* Яша: *Неправд[о]!* (4,1,14) (такая ошибка встречается на письме у некоторых взрослых, принимающих, видимо, это слово за наречие). Мама убрала со стола печенье: *Когда съешь морковку, поставлю обратно.* Яша (с возмущением): *Так нечестн[о]!* Мама: *Если будешь есть много печенья, вырастет живот.* Яша: *Неправд[о].* (4,2,18). Мама: *А как пишется сильно?* Яша: *Силь-н[о]* (4,1,17). Все эти примеры говорят о том, что Яков интуитивно освоил правописание суффикса *О* в наречиях, образованных от прилагательного.

«Потому что так пишется!» (Рассуждения о правописании слов с буквой О). Яша (рассматривает «Умную азбуку» Е. Ю. Протасовой и А. А. Райхштейна): *Буква Ка! Корона, король, корону носит король. Пишется кОроль! (текста перед ним нет, только картинки).* Мама: *Как ты узнал?* Яша: *Просто выучил* (4,1,5). Смотрит мультфильм на английском языке «I am Collecting a Collection». Там постоянно повторяется слово *collecting*. Яша: *Пишется c[о]llecting*². Мама: *Откуда ты узнал? Там*

1. В семье ребенка называют Яша и Ясоро. Полная форма имени Яков (Iakov) используется только при общении с посторонними на финском или английском языке и в детском саду, где ребенок с ней и познакомился, прочитав на своем шкафчике: IAKOV.

2. Такое «оканье» в английском языке свойственно и некоторым взрослым носителям итальянского языка (c[o]llect, c[o]mpare, c[o]nstruct и т.п.).

было написано? Яша: Нет. Сам выучил. (3,10,19). Мама играет с Яшей в рифмы. Мама: Бегемот – компот. Яша: **К[о]мпот**, пишется **к[о]м-пот** (4,1,12). Мама: Я тебя очень сильно люблю! Яша: И я тебя сильно люблю. Сильнссима!¹ Мама: А как пишется сильно? Яша: **Силь-н[о]**. А сильнссима – **сильнссим[о]** (4,1,17). Яша: Там пожар от **пр[о]жсекторов** случился. Прожсекторы упали. Мама: А для чего они нужны, прожсекторы? Яша: Чтобы на льду видно было. Мама: А пишется как? Пр[о]жсекторы? Яша: Да, **пр[о]жсекторы**. А читается **пр[а]жсекторы** (4,1,18). **Помоги, помоги, н[о]моги!** Пшется **н[о]м[а]ги** (4,1,13). Мама читает Якову детское стихотворение, делая паузы, чтобы он сам заканчивал строчки. Яков читает: **...[О]-лень... н[а]-ёт**. Затем повторяет: **н[о]-ёт** и комментирует: *Здесь всё как пишется!* (То есть все написано через О, а не так, как произносится) (4,1,15).

Примеры написания/составления из магнитных букв слов с буквой О в безударном слоге²: *пожарня машина* (3,9,14); *пожар* (4,1,11); *пасатка на самолет* в 3:00; *колона* (4,1,11), *километор* (4,1,11), *росия* (4,1,10), *расиские дароги* (российские дороги) (4,1,10), *океян* (4,1,18) *серсо* (сердце) (4,0,20), *немо* (имя любимой рыбки) (4,0,20), *ягада, чаи из лисных ягод* (4,1,10).

Выводы. Из приведенных примеров можно заключить, что Яков уже освоил тот факт, что многие слова «пишутся не так, как слышатся». Гиперкоррекция, перемежающаяся с нормативным произнесением, говорит о том, что в памяти ребенка запечатлелся графический образ слова, но ошибки при написании однокоренного слова или другой формы того же слова указывают на то, что это пока всего лишь «замороженный» образ. Примеры, связанные с правописанием суффикса О в наречиях, образованных от прилагательных, позволяют предположить, что Яков, «лишь приступая к освоению письма, уже владеет некоторыми орфографическими закономерностями, связанными с морфологическим принципом русского письма» (Цейтлин 2018: 30). Произнесение [о] в безударном слоге можно расценивать как этап становления у Якова собственной системы письма. Оно свидетельствует о начале формирования графического лексикона ребенка, что подтверждают и приведенные примеры рассуждений о правописании слов с буквой О.

Многоязычие не является в случае Якова препятствием для освоения грамоты, а напротив, предоставляет ему широчайшее поле для языкового анализа. Яков, пусть пока неосознанно, извлекает из него пользу. В связи с этим можно предположить, что в будущем, на этапе освоения

1. При помощи суффикса -issimo итальянские наречия образуют превосходную степень.
2. Некоторые слова Яков писал по собственной инициативе, другие мама просила его написать с целью анализа.

беспроверочных написаний, их число для Якова сократится, так как для поиска «проверочных» слов он сможет привлекать итальянский язык (например, слово *колонна*, упомянутое в статье). В дальнейшем интересно было бы проследить, как долго будет сохраняться описанное явление в речи Якова и станет ли оно на самом деле предпосылкой грамотного написания слов с данными орфограммами.

В заключение стоит добавить, что, по замыслу родителей, познавательная деятельность Якова не выносятся на специальные занятия, а пронизывает всю его жизнь. Обучение происходит имплицитно, без дидактизма и принуждения, в процессе партнерского взаимодействия с родителями: совместных игр, обсуждений, чтения книг, поиска информации в Интернете, наблюдений, экспериментов, просмотра фильмов, общения с друзьями и т.п., поэтому постоянный поиск новых знаний является для Якова стилем жизни и естественной потребностью и лежит в основе всех его достижений.

Литература

Аванесов Р. И. Русское литературное произношение. М., 1984.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Иваново, 2017.

Николина Н. А., Айсакова Е.А. Языковая рефлексия двуязычного ребенка // Проблемы онтолингвистики – 2018: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. Иваново, 2018. С. 434–436.

Цейтлин С. Н. Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил // Русский язык в школе. 2018. № 6. С. 27–30.

Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

Наталья Николаевна Колодина

Потомак, США

kolodina@gmail.com

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ РУССКОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЧТЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫМИ РУССКО-АМЕРИКАНСКИМИ УЧЕНИКАМИ

Обучение чтению – важный этап овладения речью для двуязычных детей. Историк, писатель и переводчик К. Л. Зиновьев, отвечая на вопрос, как ему удалось, прожив в Англии до 85 лет, говорить по-русски очень хорошо, ответил, что необходимо много читать (Зиновьев 2006).

Оценка национального образовательного процесса (NAEP) в США, проводимая Национальным центром статистики образования, министерством образования США и Институтом образовательных наук, показывает,

что ученики с ограниченным знанием английского языка (Limited English Proficient students), в том числе дети с унаследованным русским, встречаются очень часто среди плохо читающих детей (Wexler 2018). Не существует, однако, исследований, показывающих, что двуязычие мешает развитию навыка чтения по-английски, однако известно, что развитие навыка чтения по-русски улучшает чтение на английском (Колодина 2016).

В предисловии к стандартизованному тексту чтения (The Developmental Reading Assessment) авторы пишут, что хорошие инструкции позволяют ребенку совершенствоваться как читателю, а сложные тексты, предложенные ребенку преждевременно, напротив, могут привести к утрате интереса к чтению. Таким образом, необходима программа целенаправленного выбора текстов, пригодных для чтения.

Однако таких программ для двуязычных школьников в США с родным русским языком не существует. Отсутствие учебника по чтению и русской литературе для двуязычных учеников приводит к тому, что учителя русского как второго родного языка в США в обучении ориентируются на современные российские программы, на советскую школьную программу или на личные предпочтения. Происходит ли в таком случае адекватный выбор произведений?

Е. А. Абелюк отмечает, что классические литературные тексты могут оказаться чрезмерно сложными для современного подростка. Автор анализирует известную историю о том, как первоклассники иллюстрировали четверостишие А. С. Пушкина «Бразды пушистые взрывая ...» (Абелюк 2016: 80). Рассказывается о российских школьниках, но еще большие сложности испытывают ученики, проживающие за рубежом и унаследовавшие русский язык.

Двуязычные дети испытывают трудности не только с декодированием и расшифровкой отдельных слов, но и со смысловым восприятием текста как целого, так как текст всегда предназначен определенной аудитории с общей требуемой базой знаний (Дейк, Кинч 1988: 23). При чтении двуязычным детям необходима дополнительная информация и особая стратегия воссоздания модели смысловой ситуации в тексте.

Находясь в ситуации пересечения двух языков, двух культурных миров, двух различных читательских алгоритмов, учитель билингвов должен знать, как устроен процесс обучения чтению в американских школах. Существует несколько формул, которые помогают узнать показатель читабельности текста (readability formulas): Gunning-Fog, Flesh, Flesh-Kincaid, Coleman-Liau, Coh, Lexile SMOG. Для определения читабельности используют разные показатели: длину слов, предложений, количество часто используемых слов; знакомство читателя с темой, описанными ситуациями.

Первоклассники американских школ в начале учебного года должны уметь соотносить фонетическую оболочку слова с его графической формой, знать звуковые значения и названия всех букв, уметь читать вслух короткие тексты с помощью взрослых, использовать картинки для подсказок, уметь пересказать прочитанную историю. В конце первого класса ученик должен уметь выбирать тексты, подходящие его знаниям и умению читать, самостоятельно читать, обращая внимание на выражение в тексте эмоций, уделять внимание знакам препинания, уметь читать про себя, предполагать дальнейшее развитие сюжета, исправлять свои ошибки и узнавать значения неизвестных слов, демонстрировать понимание структуры текста. При выборе книг для начинающих учеников рекомендуют брать иллюстрированные книги со знакомыми ребенку темами (стихотворения, песни, сказки, истории). Текст должен содержать часто повторяющиеся предсказуемые слова, состоящие из одного-двух слогов. На странице должно быть не более 2–6 строчек, что примерно составляет 50–150 слов. В библиотеках есть многочисленные серии детских книг, удовлетворяющих этим критериям.

В конце 2000-х издательство «Махаон» при поддержке журнала для родителей «Кроха» перевело и выпустило серию «Я учусь читать!», состоящую из 64 книг по 33 страницы. Серия была поделена на 4 уровня, которые совпадают с уровнями теста, описанного выше.

Сравнивая оригинальные тексты, предназначенные для учеников первой ступени, и тексты, переведенные на русский язык, можно обнаружить существенные различия (см. Таблицу 1).

Как видно из таблицы, английский текст проще в формальном отношении. Так, в английском 12 из 19 слов (63%) относятся к частотным. Это местоимения или предлоги, формы глагола to be. В русском тексте из 25 слов только 10 слов (40%) частотны (это, жил, с, его, за; в, и). Слов, состоящих из 5 букв и более, в русском тексте в пять раз больше. Но возможно ли тут упрощение или оно приведет к разрушению текста, утрате его национально-культурной самобытности? Не исключено, что лучшие показатели читабельности англоязычного текста связаны с типологическими различиями синтетического русского языка и аналитического английского языков.

Остается открытым вопрос о том, стоит ли стремиться упростить русский текст для начальных ступеней чтения, в какой степени необходимо учитывать языковые и культурные коды читателей, как выглядит коллективный портрет двуязычного читателя (Корнеев, Протасова 2013). Наличие инструмента выбора текста в процессе обучения русскоязычных детей чтению помогло бы мотивированному усвоению навыка, потому что, ориентируясь на технику чтения, личные предпочтения

читателя, возможно было бы подбирать тексты, соответствующие уровню учеников, а потому делать процесс чтения в достаточной степени легким и интересным.

*Таблица 1.
Тексты для начинающих читателей на английском языке
и их переложение на русский язык*

Категория сравнения	Русский вариант	Англоязычный вариант
Тема	Замки	Fancy Nancy at the Museum
Лексика (разбивка на строки сохранена)	Это крепость. В средние века в замке жил богатый господин с семейством и слугами. Господин и его свита за стенами замка чувствовали себя в безопасности.	Ooh la la! I am overjoyed. (That's a fancy word for very happy) Our class is going to a museum.
Количество букв в словах	от 1 (в) до 10 (семейство)	от 1 (l) до 9 (overjoyed)
Количество слогов в словах	от 2 до 5	от 1 до 4
Количество длинных слов (больше 5 букв)	10	2
Количество слов в предложениях	от 2 до 11/12	от 3 до 7
Количество слов на страницу	25	19
Количество предложений на страницу	2	4
Иллюстрации	Есть	Есть

Литература

Абелюк Е. С. Практика чтения. М., 2016.

Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекта языка. М., 1988.

Зиновьев К.Л. Живое общение заменил телевизор // Аргументы и факты. 2006. № 2.

Колодина Н. Н. Восприятие двуязычными детьми языковых игр // Проблемы онтолингвистики – 2015. Материалы международной научной конференции 18–20 мая 2015 г. Санкт-Петербург. СПб., 2015.

- Колодина Н. Н. Восприятие русских художественных текстов с языковой игрой детьми-билингвами в процессе чтения. М., 2016. Код доступа: [https://www.hse.ru/edu/vkr/175894853].
- Корнеев А. А., Протасова Е. Ю. Особенности чтения вслух и письма на двух языках у восьмилетних двуязычных школьников // Проблемы онтолингвистики – 2013. Материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013г. СПб., 2013.
- Wexler N. Why American Students Haven't Gotten Better at reading in 20 years// The Atlantic. 2008. April 13.

ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО БОГАТСТВА ЯЗЫКА. МЕНТАЛЬНЫЙ ЛЕКСИКОН РЕБЕНКА

Ольга Викторовна Федорова
Москва, Россия
olga.fedorova@msu.ru

КАКОЙ ТЕСТ НА ОБЪЕМ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ НУЖЕН ПОДРОСТКАМ? (РАЗРАБОТКА НОВОГО ТЕСТА НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)¹

Введение. Исследования в области определения объема рабочей памяти (далее РП) у детей развиваются сейчас в двух направлениях. Первое – это «Automated Working Memory Assessment», компьютеризированная тестовая батарея, состоящая из 12 отдельных тестов, направленных на определение объема как вербальной, так и зрительно-пространственной памяти детей от 4 до 15 лет. Эти исследования основаны на модели РП Бэддели (Baddeley 2007) и тесте объема РП (Daneman, Carpenter 1980). Большим преимуществом их перед другими является тот факт, что в 2016 г. англоязычная версия была адаптирована к русскому материалу (Absatova 2016). Для проведения психолингвистических исследований, однако, тесты AWMA нуждаются в серьезной доработке, вызванной необходимостью увеличения количества тестов именно вербальной РП.

Второе направление исследований связано с многолетней традицией использования для работы с детьми среднего и старшего школьного

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-06-00264. Автор выражает благодарность сектору ареальной лингвистики Института языкознания РАН за предоставленное помещение и оборудование, а также Марии Гильденгорн за помощь в проведении исследования.

возраста уже взрослых тестов по определению объема вербальной РП, в частности описанных в классической работе (Daneman, Carpenter 1980), русскоязычная версия была описана в (Федорова 2010). Адаптацию данного теста к стимульному материалу, более понятному детям 10–12 лет, см. в работе (Федорова 2018). Однако дети 10–12 лет часто плохо проходят взрослые тесты из-за более быстрой утомляемости и неспособности полностью сосредоточиться на сложной задаче в течение 15 минут.

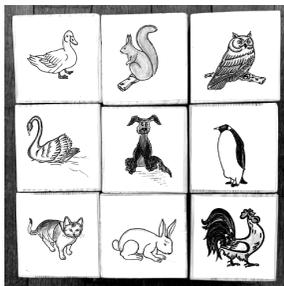
В данной работе будет описано пилотное исследование по разработке нового теста, который лишен недостатков, описанных выше.

Разработка нового теста. В 1980 г. в работе (Daneman, Carpenter 1980) авторы предложили новый тест «Reading span», которому суждено было стать ведущим в современной психолингвистике. Они исходили из того, что в процессе понимания речи в РП человека происходят процессы, связанные как с пассивным хранением поступающей информации, так и с ее обработкой. Существовавшие же в то время методы по определению объема вербальной РП, состоявшие в запоминании отдельных цифр / слов, тестировали только первую из этих составляющих, нивелируя тем самым индивидуальные различия испытуемых; между тем, по мнению авторов, эти различия возникают как раз вследствие разной способности распределять имеющиеся ресурсы РП между хранением и обработкой. В ходе нового теста испытуемый должен был читать отдельные предложения (обработка) и одновременно удерживать в РП последние слова ранее прочитанных предложений (хранение). Однако в рамках данной процедуры тестировалось только хранение информации.

Основная идея нового подхода – перенести центр тяжести существующих методов определения объема РП с процесса хранения информации на процесс языковой обработки. Языковым материалом теста послужили предложения с временными союзными словами *перед тем как* и *после того как*. Известно, что понимание подобных предложений дает значительную нагрузку на когнитивный аппарат человека (см., напр., Федорова 2005). Исследование было проведено с 16 взрослыми испытуемыми 18–36 лет и 16 детьми в возрасте 10–12 лет.

Методика. Эксперимент проводился по методу разыгрывания сцен (Act-Out Task): испытуемый слышит определенную инструкцию и должен, выбрав подходящие из имеющихся в его распоряжении кубиков с изображениями животных, продемонстрировать озвученное предложение. Эксперимент фиксировался на видеокамеру, а затем расшифровывался. Исследование было дополнено регистрацией движений глаз, для которой было использовано два айтрекера фирмы «Тobii» с частотой 50 Гц (о регистрации движений глаз в парадигме «Визуальный мир» см., напр., Федорова 2008).

Стимульный материал. В качестве стимульного материала было использовано 9 деревянных кубиков с гранью 6 см с нанесенными на одну сторону цветными изображениями животных; было использовано 9 изображений животных, по три в каждом из трех раундов: утка, белка, сова (первый раунд); лебедь, собака, пингвин (2 раунд); кошка кролик, петух (третий раунд), см. рис. 1а. Также в ходе эксперимента использовалось поле из бумаги, на которое было нанесено 3 трека, разделенных на клетки с указанием места начального положения кубиков («старт»).



а) Стимульный материал

б) Процедура эксперимента

Рис. 1. Стимульный материал и процедура эксперимента

В эксперименте было 2 независимые переменные: тип союзного слова (*перед тем как* и *после того как*) и порядок следования клауз сложного предложения (главное–придаточное и придаточное–главное). Было подготовлено 4 экспериментальных списка, в каждом из которых было по 24 инструкции (8 филлеров, 16 экспериментальных инструкций; в качестве филлеров использовались сложносочиненные предложения типа *Сначала шагнет утка, потом шагнет сова*). Блок экспериментальных инструкций приведен в табл. 1.

Таблица 1.
Экспериментальный блок эксперимента

№	Инструкция	Тип
1	Перед тем как шагнет сова, шагнет утка.	Перед, прид. – главн.
2	Утка шагнет перед тем, как шагнет сова.	Перед, главн.– прид.
3	После того как шагнет утка, шагнет сова.	После, прид. – главн.
4	Сова шагнет после того, как шагнет утка.	После, главн. – прид.

Процедура. Эксперимент проводился следующим образом: на столе лежало поле с 3 треками, поделенными на клетки. Испытуемому в среднем темпе зачитываются инструкции, которые предлагается выполнить:

передвинуть на следующую клетку два из трех кубиков с изображениями животных в последовательности, указанной в инструкции, см. рис. 16 (эта часть связана с процессом языковой обработки). Эксперимент состоит из трех раундов, в каждом раунде по 24 инструкции. После прохождения каждого раунда испытуемому задается контрольный вопрос – от него требуется назвать последовательность отставания кубиков по ходу их движения от поля «старт» (эта часть связана с удержанием информации в РП). Сложность этого задания возрастает от первого раунда к третьему – в первом раунде испытуемому надо запомнить последовательность из трех кубиков, во втором – из четырех, в третьем – из пяти.

Результаты. В ходе эксперимента у 16 испытуемых (как взрослых, так и детей) было по $24 \times 3 = 72$ попытки, из них 48 экспериментальных попыток; всего было $72 \times 16 = 1152$ попытки, из них 768 экспериментальных попыток.

Назовем явной ошибкой тот случай, когда испытуемый передвинул кубики в неправильном порядке (для задания на языковую обработку) или неправильно ответил в задании на удержание информации в РП. Назовем скрытой ошибкой такие случаи, когда в задании на языковую обработку испытуемый проявлял разного рода погрешности: брался не за тот кубик, думал дольше обычного, проговаривал инструкцию вслух и под. В эксперименте с взрослыми испытуемыми было совершено 11 явных ошибок в задании на языковую обработку, что составляет 1,4% от всех случаев. У детей 10–12 лет этот показатель составляет 28 явных ошибок и 3,6%. В то же время все испытуемые делали много скрытых ошибок – 190 скрытых ошибок у взрослых, что составляет 25%, и 380 скрытых ошибок у детей, что составляет 49%. Во втором задании (удержание в РП) было сделано 9 ошибок в ответе у взрослых, что составляет 1,2%, и 23 ошибки в ответе у детей, что составляет 3%.

Для всех приведенных выше показателей разница между результатами взрослых и детей оказывается значимой.

Обсуждение результатов и перспективы дальнейших исследований. Количество ошибок – самая распространенная зависимая переменная, которая используется в оффлайн-экспериментальных методах. Обычно психолингвисты исходят из допущения, что чем сложнее для испытуемого некоторое задание, тем больше ошибок он сделает при его выполнении. При разработке подобных экспериментов всегда встает вопрос: какой процент ошибок может считаться «нормальным»? С одной стороны, человек, говорящий на родном языке, совершает различного рода ошибки и оговорки достаточно редко, в среднем в 0,1% случаев. Это слишком мало для сбора необходимой статистики. С другой стороны, если испытуемый в эксперименте ошибается слишком часто, это говорит

о том, что мы задали слишком большую нагрузку на его когнитивный аппарат, что сильно понижает экологическую валидность такого эксперимента. Считается, что максимально допустимый процент ошибок составляет примерно 10%. Если испытуемый в ходе эксперимента совершает больше ошибок, нам приходится констатировать, что это уже не эксперимент, а своеобразная лингвистическая головоломка, которая имеет мало общего с реальным языковым поведением.

Основная цель данного пилотного исследования состояла в том, чтобы проверить, насколько в данном эксперименте нагрузка на когнитивный аппарат человека в целом и на его РП в частности соответствует подобным экспериментальным стандартам. Полученные результаты говорят о том, что этот тест может быть использован как альтернатива традиционным тестам по определению объема РП. С одной стороны, количество явных ошибок невелико; с другой стороны, если мы учитываем те или иные скрытые ошибки, мы можем производить более тонкую дифференциацию испытуемых. Показательно также, что дети сделали значительно больше ошибок, чем взрослые.

Встает вопрос, насколько данный тест коррелирует с традиционными тестами по определению объема РП. Мы провели пилотное исследование этого вопроса с 24 взрослыми испытуемыми, предложив им пройти три теста – данный тест, традиционный тест на вербальную РП (Daneman, Carpenter 1980) и традиционный тест на пространственную РП (составленный аналогично Phillips, Baddeley 1971). Мы обнаружили сильную прямую корреляцию между всеми тремя тестами (для проверки использовался ранговый коэффициент Спирмена).

Таким образом, мы можем заключить, что после более серьезной апробации данный тест может быть использован в качестве альтернативы более традиционным тестам по определению объема РП.

Литература

- Федорова О. В.* Перед или после: что проще? (понимание сложноподчиненных предложений с придаточными времени) // Вопросы языкознания. 2005. №6.
- Федорова О. В.* Методика регистрации движений глаз Визуальный мир: шанс для сближения психолингвистических традиций // Вопросы языкознания. 2008. № 6. С. 98–120.
- Федорова О. В.* Основы экспериментальной психолингвистики: рабочая память и понимание речи. М., 2010.
- Федорова О. В.* Психолингвистическое исследование особенностей рабочей памяти русскоязычных детей 12 лет // Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции. 20-23 марта 2018, Санкт-Петербург. Иваново, 2018. С. 34–38.

- Absatova K.* Applying Automated Working Memory Assessment and Working Memory Rating Scale in Russian Population // *The Russian Journal of Cognitive Science*. 2016. №3 (1–2). P. 21–33.
- Baddeley A. D.* Working memory, thought, and action. Oxford, 2007.
- Daneman M., Carpenter P. A.* Individual differences in working memory and reading // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1980. № 19. P. 450–466.
- Phillips W. A., Baddeley A.* Reaction time and short-term visual memory // *Psychonomic Science*. 1971. №2 2. P.73–74.

Елена Дмитриевна Божович

Москва, Россия

elenabozhovich@inbox.ru

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗЛИЧИЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА ПОДРОСТКАМИ¹

Постановка проблемы и гипотеза исследования. Ранее проведенные нами исследования показали, что языковая компетенция ребенка развивается неравномерно по отношению к разным подсистемам языка, и наиболее «западающими» из них являются фразеологическая и стилистическая подсистемы (Божович 2002). Однако низкий уровень компетентности в стилистике был установлен на материале готовых (заданных) синтаксических структур. Стилистическое же оформление собственных текстов (сочинений) школьников исследовано недостаточно, хотя классификация стилистических ошибок в психологической и методической литературе представлена достаточно широко (Кожина 1983; Мучник 1985; Цейтлин 1982 и др.).

Проблема настоящего исследования состоит в следующем: носит ли стилистическая некомпетентность школьников тотальный характер? Иными словами, обнаруживается ли она и при решении задач на готовом языковом материале, и при продуцировании детьми собственных текстов, или она варьирует в разных видах речевой деятельности?

Мы ограничили свою задачу анализом эмоционально-экспрессивных средств языка в сочинениях подростков. Это лишь один аспект стилистики, но он сопряжен не только с уровнем развития языковой компетенции, но и с рядом факторов индивидуально-личностных особенностей. Связь с этими особенностями подтверждается массой дневниковых, эпистолярных и других материалов (см., например, Кон 1975).

1. В проведении исследования принимала участие выпускница МГППУ С. А. Ерохина (2005).

Приступая к исследованию, мы предполагали, что в качестве важных факторов выбора и использования эмоционально-экспрессивных средств в сочинениях подростков могут выступать: а) их возраст и гендерная принадлежность; б) условия обучения; в) тема и семантика создаваемого учеником текста; г) индивидуально-психологические особенности эмоциональной сферы подростка и процессов образного отражения действительности.

Методики исследования. В процессе исследования были использованы две методики.

Первая: проведение сочинения на тему «О чем я мечтаю». Устно учитель дал детям такую рекомендацию: «Ребята, напишите так, чтобы читатель не просто узнал, о чем вы мечтаете, но понял бы вас эмоционально, почувствовал ваше переживание своей мечты». В школе с раздельным обучением было дано устное дополнение к этой инструкции: «Ведь мечта-то не только программа жизни, но полет мысли, ожидание чего-то нового».

Количественный анализ эмоционально-экспрессивных средств в текстах сочинений осуществлялся по отношению к объему (количеству слов) текста.

Качественный анализ был направлен на фиксацию типов этих средств с учетом структуры, общей семантики и стилистической тональности текста.

Вторая методика была направлена на выявление индивидуально-психологических различий испытуемых. Для этого был использован опросник Б. Кадырова (1990), предназначенный для выявления тех особенностей подростка, которые можно рассматривать как предпосылки определенных склонностей. Из шести шкал, которые включает этот опросник, нашим целям соответствовали две: «Эмоциональность» и «Воображение».

Наша гипотеза предполагала неоднородную выборку испытуемых по возрасту (году обучения), гендерному составу, условиям обучения. Поэтому эмпирическая часть исследования проводилась в V, VII, VIII классах двух образовательных учреждений: гимназии (с совместным обучением мальчиков и девочек) и в общеобразовательной школе (с раздельным обучением мальчиков и девочек). Гендерный состав выборок практически одинаков (N=441).

Временные промежутки между эмпирическими процедурами в разных образовательных учреждениях были идентичны – 12–14 дней. Далее был проведен сопоставительный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Анализ сочинений показал, что наибольшей частотностью обладают четыре типа средств из этого пласта лексики:

метафоры, эпитеты, умолчания, олицетворения. Остальные – либо очень редко, либо вообще не используются подростками. То, что метафоры и эпитеты в сочинениях школьников занимают доминирующее положение среди других выразительных средств языка, неудивительно: во-первых, они изучаются (хотя и очень ограниченно) в разделе «Лексика» в рамках школьной программы, во-вторых, они широко используются носителем языка и в устной, и в письменной речи. Иначе говоря, их использование обусловлено и спонтанно накапливаемым школьниками речевым опытом, и знанием об этом лексическом пласте. Олицетворения знакомы детям по басням; незначительный процент этих средств обусловлен их спецификой – они характерны именно для этого жанра, если в других произведениях и используются, то не очень широко.

А вот умолчания в школьном учебном курсе русского языка фактически не представлены, хотя могут затрагиваться в курсе литературы при анализе художественных особенностей конкретных литературных произведений. Использование их школьниками определяется в основном речевым опытом, прежде всего – читательским. В обыденной речи умолчание едва ли фиксируются говорящим и слушающим как выразительное средство языка, несмотря на то, что его семантика всегда воспринимается и понимается в контексте ситуации общения.

Возрастная динамика самых употребительных эмоционально-экспрессивных средств в сочинениях подростков представлена по отношению к усредненному объему текстов в таблице 1.

Таблица 1.
Распределение эмоционально-экспрессивных средств языка в сочинениях подростков (в абсолютных числах и процентах)

Классы и кол-во исп-х	Усреднен. объем текстов (кол-во слов)	Эмоционально-экспрессивные средства языка			
		Метафоры	Эпитеты	Олицетворения	Умолчания
V (56 чел.)	114	29 – 25,4%	65 – 57%	9 – 7,9%	13 – 11,4%
VII (54 чел.)	141	40 – 28,4%	60 – 42,6%	4 – 2,8%	15 – 10,6%
VIII (53 чел.)	186	65 – 34,9%	107 – 57,8%	35 – 18,8	43 – 23,1%
Σ – 163	Σ - 441	134	232	48	71
	Ср – 147	44,6 – 30,4%	77,3 – 52,6%	16 – 10,9%	24 – 16,1%

По общей картине возрастной динамики использования выразительных средств видно, что их количество в сочинениях школьников

возрастает (за исключением эпитетов) при сопоставлении данных V и VIII классов, в VII же классе по некоторым из них заметен «провал». Но любые сравнения показателей одного года обучения с другими статистически значимых различий не обнаружили.

Различия, зависящие от условий обучения, проявились довольно отчетливо. Говоря об условиях обучения, мы имеем в виду не методический уровень преподавания языковых дисциплин – в обоих учебных заведениях работали учителя высокой квалификации. Действенными факторами оказались совместное/раздельное обучение мальчиков и девочек, а также короткое дополнение к инструкции перед началом работы.

Выяснилось, что в школе с раздельным обучением мальчиков и девочек использование эмоционально-экспрессивных средств языка варьирует по классам в диапазоне 17,2–61 %. В школе же с совместным обучением – в диапазоне 13,7–32,1 %. Сейчас можно предположительно объяснить эти различия тем, что дефицит общения мальчиков и девочек на уроках вызывает в качестве компенсаторной реакции широкое использование эмоционально насыщенной лексики, хотя во внеурочное время (на переменах и после занятий) мальчики и девочки свободно общаются друг с другом.

При обобщении данных (см. таблицу 1) различия между школами нивелируются. Различия «размываются» и при обработке всех работ любого класса по совокупности. Между тем, если отобрать работы испытуемых, активно использующих художественные средства (не менее 18–28 % от общего лексического состава сочинения), т. е. детей, склонных к эмоциональному насыщению речи, то различия между текстами мальчиков и девочек становятся очевидными в любых условиях обучения. Только в V классах гимназии (совместное обучение) преобладает количество выразительных средств языка в работах мальчиков. В остальных выборках (и при раздельном, и при совместном обучении) количество этих средств в текстах сочинений девочек превосходит их количество в текстах мальчиков (различия колеблются в диапазоне 10,7–17,9 %). Значит, само по себе раздельное обучение становится лишь дополнительным фактором проявления гендерных различий речи в подростковом возрасте.

Обратимся к влиянию инструкции, данной ученикам перед написанием сочинения. Напомним: тема была одна для всех, инструкция общая, но в школе с раздельным обучением она была дополнена рекомендацией учителя описать именно мечту, а не программу жизни¹. И эта рекомендация оказала определенное влияние на работу детей.

1. Конечно, мечта и программа жизни могут совпадать, но стилистическая тональность описания их все-таки не могут не различаться, хотя бы по причине разницы семантики слов «мечта» и «программа».

В школе с раздельным обучением предметом описания стала именно мечта в 87,5% сочинений на каждом из трех годов обучения, программа жизни – в 12,5 % сочинений. В гимназии же мечта описана в 12,5% сочинений на пятом и седьмом годах обучения и в 37,5% сочинений восьмиклассников; программа жизни – в 87,5% сочинений пяти- и семиклассников, и в 62,5% восьмиклассников. Как видим, абсолютной зависимости распределения типов текста от инструкции нет, но отрицать ее влияние на семантику текста невозможно.

Количественным анализом установлено, что выразительные средства языка используются в обоих типах текстов, но в разном объеме учениками двух учебных заведений. В школе с раздельным обучением эти средства не превышают 10% от совокупного лексического состава сочинений, написанных как программа жизни. В гимназии же в текстах того же типа они достигают 36,2%, т. е. эта программа не обязательно является сухим документом.

В сочинениях, описывающих именно мечту, напротив, ученики школы с раздельным обучением используют выразительные средства языка в объеме 43,4% по отношению к совокупному лексическому составу сочинений. В гимназии в текстах того же типа они составляют 20,1%.

Таким образом, инструкцией можно задать и даже навязать семантику текста, но способ ее выражения – лишь в незначительных пределах. Испытуемый выстраивает семантику текста, самостоятельно выбирая языковые средства для ее раскрытия.

Выразительные средства языка – это особый его пласт, который невозможно рассматривать только как аспект языковой компетенции. Их использование связано с индивидуально-психологическими особенностями носителя языка и культуры в целом. Тенденция к эмоциональности речи может коррелировать, в частности, с эмоциональностью и воображением. Мы попытались проверить это ранговым анализом собранных данных.

Обнаружено некоторое соответствие использования выразительных средств языка и эмоциональности как индивидуально-психологического качества только у мальчиков V-VII классов и только на уровне высоких рангов (1–3). Статистической значимости это соответствие не достигает. Вероятно, эти средства языка не являются формой непосредственного выражения школьником собственных эмоций; они скорее выбираются им рационально для выражения своего отношения к предмету описания, с тем чтобы донести это отношение до читателя, т. е. выполняют коммуникативную функцию.

По связи использования выразительных средств языка и воображения получена иная картина. Во-первых, совпадение рангов того

и другого показателя нарастает и у девочек, и у мальчиков от V к VIII классу. Положительная связь между этими показателями проявляется лишь по выборке девочек и только на уровне тенденции (по Спирмену, $r = 2,7$ при $p \geq 0,1$). Мы не исключаем, что эта связь при расширении объема выборки выступит статистически более отчетливо. Дело в том, что в момент порождения мысли она представлена языковому сознанию в виде «образно-языкового», или «вербально-образного», кода внутренней речи (Жинкин 1982), поэтому символика образа воображения и знаковое содержание слова взаимодействуют, находясь в постоянных переходах от одного к другому.

Подведем краткий итог проведенного исследования.

Установленная нами ранее «стилистическая беспомощность» подростков в решении задач на готовом языковом материале не носит тотального характера. В собственных текстах они используют достаточно широкий для их возраста круг выразительных средств языка. Различия речи мальчиков и девочек наиболее заметны в школе с отдельным обучением, при котором девочки более чувствительны к дефициту общения с представителями другого пола на уроках. Формулировки заданной темы сочинения оказывают определенное влияние на семантику текста в целом, но слабо влияют на выбор языковых средств ее раскрытия. Связь использования эмоционально-экспрессивных средств языка и индивидуально-психологических особенностей детей прослеживается в ограниченных пределах. Обнаружена на уровне тенденции только связь выразительности речи и воображения.

Литература

- Алмаев Н. А.* Психологические обоснования выбора слов при построении речи: Автореф. канд. дисс. М., 1997.
- Божович Е. Д.* Учителю о языковой компетенции школьников. М., Воронеж, 2002.
- Ерохина С. А.* Различия в использовании школьниками эмоционально-экспрессивных средств языка: Дипломная работа / научн. рук. Е. Д. Божович. М., 2005.
- Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
- Кадыров Б.* Склонности и их индивидуально-природные предпосылки (на материале подросткового возраста): Дисс. ...докт. психол. наук – М., 1990.
- Кожина М. Н.* Стилистика русского языка. М., 1983.
- Кон И. С.* Какими они видят себя. М., 1975.
- Мучник Б. С.* Человек и текст: Основы культуры письменной речи. М., 1985.
- Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

Александр Александрович Мурашов

Гродно, Беларусь

alexm55@rambler.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ВИЗУАЛЬНОГО И АУДИАЛЬНОГО ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ

Языковое мышление ребенка, познающего мир, характеризуется обусловленностью многих слов ситуацией их предыдущего употребления и непостижимой для взрослого интерференцией смысловых кодов, с этими словами соотносимых. Так, звуковое, аудиальное впечатление ребенка может неожиданно закрепляться за визуальным, становясь некоей монадой в детском мировидении. Это монада-ассоциация увиденного (предмет) и услышанного (слово), причем ассоциация такая может и не иметь мотивации за пределами детского «я», оставаясь достоянием детского эгоцентрического (моноцентрического) мышления. В целом ассоциация для формирующегося интеллекта имеет то же значение, какое для взрослого приобретают вполне рационализированные аналогии и корреляции. А. А. Потебня замечал, касаясь проблемы связи слова и предмета (мысли): «Мысль, с которой когда-то было связано слово, снова вызывается в сознании звуками этого слова, так что, например, всякий раз, когда я слышу имя известного мне лица, мне представляется снова <...> образ того самого лица» (Потебня 1989: 89). Здесь показано происхождение той естественной визуально-аудиальной (предметно-словесной) ассоциированности, которая для ребенка может «сохранить» предмет в памяти, но затруднить семантическое освоение стандартизированного языка.

Речь ребенка – отражение той уникальной ситуации, когда понимание слова «по-своему» не противоречит «всецело конвенциональному» (Г. Г. Гадамер) языку. «По-своему» для ребенка – реликты эгоцентрического (моноцентрического) круга ценностей и атрибутов; а семантические константы, еще не сформированные у дошкольника, допускают психологическую индивидуализацию языкового знака. Но именно конвенциональность языкового знака – цель, к которой дошкольник стремится. «В процессе усвоения языка ребенок осваивает и звучание слова, и его семантику. При этом ни звуковой, ни семантический облик слова не являются стабильными в его сознании» (Чернейко 2015: 173). На помощь в процессе языкового освоения мира приходят ассоциации, которые, помимо расширения детского словарного запаса, «свидетельствуют об активности мышления ребенка и цепкости его памяти» (Там же: 175). Э. Сепир говорил о трудности при разграничении реальности

и языковых знаков, которые разные люди используют для ее обозначения. Точно так же П. А. Флоренский утверждал, что понимание слова – это внутреннее (т. е. у каждого – индивидуальное) соприкосновение с его предметом. Именно так происходит детское апроприирование языковых моделей и языковой системы – через сравнение денотата и индивидуального восприятия, через ассоциирование, которое Л. С. Выготский называет «окольным путем, путем иносказания».

Ассоциативные модели с самого начала изучения признавались своего рода порубежьем между сознанием «стандартным» и сознанием патологическим; мы не ставим цели их разделить, тем более что применительно к детской речи разного рода лингвокреативные факторы неизменно оказываются когнитивными шагами, гностическими приемами, «подступиться» к которым «с линейкой» стандартизированной речи взрослого было бы непростительной схематизацией. Вопрос сближения индивидуального и всеобщего в знаковом оформлении явлений ставился и применительно к речи взрослых; правда, в этом случае – в контексте создания и восприятия художественного текста, когда «процесс понимания «смыкает» в единое целое то, что содержится в тексте, и то, что происходит в сознании читателя» (Боденхамер 2004: 163). При генезисе и первичном развитии детской речи процесс индивидуализации знака естествен и неизбежен; на пути его могут оказываться как сиюминутные и, казалось бы, ни на чем не основанные ассоциативные корреляции, так и аналогии, которых опытные носители языка не могут взять в толк.

В основе детских ассоциаций находится «якорь» – явление, современным нейролингвистическим программированием трактуемое как связанное с некоей реакцией и запускающее ее. Таким «якорем» оказывается неожиданная ситуация, удививший ребенка предмет; может быть «якорем» и само слово – либо впервые услышанное, либо услышанное тогда, когда детское внимание привлек объект, к этому слову отношения не имеющий, но субъективно получающий его через вербальный знак как средоточие связи увиденного и услышанного. Слово как некий звуковой комплекс становится аттрактором – оно «вбирает» в себя ситуацию, а впоследствии словно воспроизводит ее, оказываясь предикатом целой картины для ребенка (впрочем, он прекрасно понимает, что словарное значение данного слова совершенно другое, но не может вспомнить условий «интеграции» его и зрительного образа). Бывает и так, что сам предмет, заново увиденный, воскрешает в его памяти ассоциированное слово, не связанное с объективными характеристиками денотата ни семантически, ни фонетически.

«Тапочки», – вспоминает 5-летний ребенок, стоит ему увидеть паренька, живущего в соседнем квартале. Нет, предмет, обозначенный

этим словом, ни при чем. Малыш не смотрит на ноги, не произносит вспыхивающего в сознании слова; но, став почти взрослым, признается в странном сближении денотата (ровесник) и ровно никакого не отношения к нему не имеющего знака («тапочки») – в сближении, ему самому кажущемся абсурдным и ни на чем не основанным. Но, как следует из речи повзрослевшего уже ребенка, ассоциация не только не сублимировала в его детском представлении образ, но и старательно скрывалась им от окружающих – о ней не знали ни родители, ни знакомые. Имел место «якорь»: паренек из соседнего квартала, впервые увиденный, стал своего рода визуальным образом – на фоне прозвучавшего тогда требования матери: «Тапочки! Сними тапочки!». Слово, повторенное и акцентированное, стало предикатом образа – так произошла интеграция визуального (образ) и аудиального (слово), никак не связанных друг с другом за пределами субъективного круга ценностей. Педагогу и психологу важно не оставить ребенка наедине с такими аудиально-визуальными корреляциями, кажущимися тому проявлением патологии. Лингвисту необходимо исследовать спектр детского мировидения, на который могут оказывать воздействие непреднамеренные и не имеющие никакой объективной мотивировки «аналогии» денотата и знака.

– Не знаю, почему, – пожимает плечами студентка, – но дошкольницей, бывало, смотрю на мальчишку из старшей группы: курносый нос, оттопыренные уши – а в голове у меня не то чтобы слово, а... не знаю, как это назвать: «Мая». Никогда не понимала почему. И никто никогда так странно не воскрешал в памяти какого-то «недослова».

«Якорение» состоялось в момент, когда «мальчишка из старшей группы», переходя дорогу, чуть не угодил под машину, а мать девочки, беседуя с кем-то по тогдашнему мобильному телефону, пузатому, с антенной, объявила, что они приедут в гости в начале мая. «Мая!» – повторила женщина, видимо, уточняя.

Ассоциация возникла, как это бывает всегда, при отсутствии какой-либо объективной связи между предметом и словом, оказавшимся его обозначением. Связь эта не семиотическая, а исключительно психологическая; и важно было вспомнить момент «якорения», чтобы корреляция пропала, словно ее никогда и не было. Ситуация, безразличная одним, у других способна продуцировать возникновение «якоря»; и эти «другие» – дети с обостренным чувством языка; специфичность восприятия ими нового слова (или привычного в новом контексте) практически во всех случаях указывала на интеллектуальное развитие, выделявшее таких детей среди сверстников.

Литература

Боденхаммер Б. Учебник магии НЛП. М., СПб., 2004.

Потебня А. А. Мысль и язык. М., 1989.

Чернейко Л. О. Овсейцева М. С. «Лексическая ассимиляция» в детской речи как лингвокреативный фактор // Психологические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 13. Екатеринбург, 2015.

Татьяна Александровна Круглякова

Санкт-Петербург, Россия

tkrugljakova@yandex.ru

ПЕТЕРБУРГСКАЯ ТОПОНИМИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

В знаменитой книге Л. В. Успенского «За языком до Киева» описан забавный эпизод: пожилые люди, приехавшие из глубинки, просят ленинградского таксиста отвезти их в *Заячью Рошу*, а затем помогают удивленному водителю добраться по улицам и набережным города до этого загадочного места, оказавшегося одной из знаменитых городских улиц – улицей Зодчего Росси (Успенский 1988: 29). Для Л. В. Успенского, автора научно-популярных книг по ономастике, эта история позволяла вести разговор о топонимической политике (с этой точки зрения название улицы, построенное на основе словосочетания с зависимыми словами, выраженными существительными, а не прилагательным, одно из которых – заимствованное, а второе – устаревшее, безоговорочно следует признать неудачным). Но не менее интересно рассмотреть «топонимические сюрпризы» с точки зрения психолингвистики, что позволит дать ответ на вопрос, как человек обрабатывает сообщение, воспринимая речь на слух, в каком виде хранит информацию в сознании и как ее извлекает. Богатый материал для размышлений дают «топонимические открытия» детей.

Одним из первых исследователей детской речи, обративших внимание на этот материал, была С. Н. Цейтлин, объяснившая ослышку пятилетней Лены особенностями процессов слухового восприятия: «*Площадь с хвостами*» – площадь Восстания (Цейтлин 2000: 228). Слуховое восприятие – многоуровневый процесс, в ходе которого необходимо разделить поток речи на отдельные элементы, распознать их как звуки родного языка, полученные цепочки звуков сравнить с элементами ментального лексикона. В ходе этого процесса создаются смысловые прогнозы, которые должны подтвердиться в ходе дальнейшего восприятия. Смысловой прогноз, построенный слушателем любого возраста, содержит те слова, которые он уже знает (ср. *Заячья*

Роща в устах героев этюда Л. В. Успенского; *лошадь Александра Невского* о площади Александра Невского с конной статуей князя (4), *ул. Пестика* (т.е. пистолета; 5), памятник *Кругляштерну, человеку и пароходу* (о памятнике Крузенштерну в устах моей дочери 5-ти лет).

Для запуска процессов смыслового прогнозирования достаточно опираться на гиперпризнаки: длину в слогах, место ударного слога, количество и некоторые характеристики согласных звуков (Венцов, Касевич 1994: 60). Устойчивой ошибкой детей разных возрастов будет замена *Радуга* – Ладога. Подросток 13 л., недавно прочитавший «Арапа Петра Великого», ищет нужный адрес, называя Физико-технический институт имени А. Ф. Иоффе *институтом эфиопа*. Один из блогеров «Вконтакте» удивлен, что никто из жителей Петербурга ни в шутку, ни всерьез не называет проспект Ветеранов проспектом *Ветеринаров*. Однако такой ослышке препятствует лишний предупредный слог. Близость акцентных контуров вызывает путаницу, даже если в словах не совпадает количество и качество согласных или состав безударных гласных звуков и число заударных слогов. Следствием неверного смыслового прогноза, построенного на приблизительном совпадении акцентных контуров, будут *улица Олега кашевара* (Олега Кошевого), *улица Лёни голенького* (Лени Голикова)¹, *улица Чуковского* (Чайковского), *проспект Мариу Терезы* (Мориса Тереза), *проспект римского коржика* (Римского-Корсакова), *Кукушкин мост* (Кокушкин). Эти и другие ослышки позволяют исследователю очертить круг лингвистических и энциклопедических знаний современного ребенка.

Любопытна судьба субстратных топонимов в устах современных юных горожан. На протяжении веков финские названия перекраивались на русский лад. При восприятии звуков речи используются перцептивные эталоны родного языка, и эти эталоны бывают достаточно широкими, что позволяет угадывать звуки родного языка в иноязычных названиях. В наименовании, которое легло в основу современных улиц Конной Лахты ('дом у залива'), русские переселенцы переосмыслили первую часть прибалтийско-финского имени *kontu, kondu*,

1. Ср. наблюдения Н. А. Синдаловского, отмечавшего подобное фольклорное шутовое переименование: «В начале 1960-х годов в юго-западной части города сложился огромный новый жилой район, топонимика которого была посвящена теме Великой Отечественной войны. Улицы были названы именами Героев Советского Союза, полководцев, войсковых соединений. В этот героический ряд топоним Парковая улица явно не вписывался. В 1964 году улице присвоили другое название. Она была названа улицей Лени Голикова, в честь юного партизана, погибшего в борьбе за Родину в 17-летнем возрасте. Переименование вызвало добродушную усмешку ленинградцев. Родился беззлобный каламбур, на появление которого в равной степени повлияла как фамилия героя, легко поддающаяся трансформации, так и его юный, едва ли не детский возраст. Улицу в народе стали называть «Улицей Лени голенького» (Синдаловский 2014).

kond – ‘крестьянский двор, хозяйство, земельный участок’ как «конный» («конных» названий много на карте Русского Севера, о их существовании в Обонежье см., например: Захарова 2015: 102). При этом lahti сохранилось в названии, обретя только русское окончание. Петя (7), любитель рыцарских историй, считает, что его бабушка живет на улице *Конных латов*, конских доспехов (отметим, что форма родительного падежа множественного числа существительных в детской речи часто образуется с помощью окончания -ов).

Однако детские ослышки далеко не обязательно сопровождаются попытками догадаться о причинах наименования. Г. И. Богин описал ступени понимания смыслового сообщения: на первой ступени слушатель прибегает к узнаванию отдельных слов и словосочетаний, в результате чего услышанное может сохранять свой первоначальный вид или превращаться в бессвязный набор слов и иногда даже содержать цепочки звуков, лишенные смысла. На следующем этапе осваивается основное содержание сказанного, услышанное идентифицируется с единицами ментального лексикона. И наконец, человек переходит к распремечивающему пониманию (Богин 1988: 66) – в нашем случае пытается догадаться, почему так названо то или иное место. Осмысление сказанного не обязательно приводит к высшей ступени. Ребенок часто останавливается на первом этапе, фиксируя в своем сознании знакомые слова и выражения, но не стремясь понять, ни что означает услышанное название, ни почему оно дано месту.

Многие петербургские дети называют Ростральные колонны *Расстрельными*. Школьники связывают слово с именем архитектора Растрелли (не имевшего, правда, отношения к ансамблю Стрелки Васильевского острова) и записывают слово с двумя л. Другие пишут две «с» – *Расстрельные*, впрочем, не связывая их с расстрелами. Непроходимой границы между «узнанным» и «осмысленным» названием нет. Девочка 5-ти лет называет Медный всадник – *Бедные сани*, и тут же оказывается способной придумать объяснение в ответ на удивление собеседников: *Одна лошадка есть, а санки потерялись*. Многие поколения детей ошибались, рассуждая о *Казанском и Исаакиевском заборах*, хотя никакими заборами здания не были обнесены. Но после передачи Казанского собора Русской православной церкви вокруг него вырастает серая унылая решетка, мешающая пройти на колоннаду и в садик, и Коля (5), негодуя, восклицает: «Правильно назвали – Казанский забор!»

В многоконфессиональном Санкт-Петербурге юные горожане рано пользуются в речи названиями храмов. Тоня (2,6) путает паронимы: *Пойдем костёр* или *в Василису* (костёл, или базилика, святой Екатерины на Невском проспекте). Катя (3) задумывается о внутренней форме слов

и спрашивает, где в *мечети* можно увидеть мечи. В речи Насти (4) попытка осмыслить название приводит к изменению звуковой оболочки слова: *Пойдем ногами к сига-ноге!*

Изменения, связанные с переименованием формы слова как реализацией этимологических представлений говорящего и слушающего, встречаются в речи детей довольно часто: *свинксы* и *гривоны* (аналогичные ошибки совершают любители животных: если в поисковой строке ввести названия «свинкс» и «гривон», всплывает большое количество фотографий представителей соответствующих пород кошек и собак), *Скунскамера*, *ослант*, *кинотавр* (кентавр на ступенях Дома кино), *Болтанский* (Балтийский) вокзал, *дорога на Тарахтальные острова* (Турухтанные), *Нештуков* (Лештуков) мост, станции метро «*Гудельная*» («Удельная»), «*Василия Стрпского*» («Василеостровская»). Тоня (2,6) спрашивает о ледоколе «Красин»: *Крашен? А кто его покрасил?*

Поиски причин, заставивших людей дать название городским странностям, не обязательно приводят к искажению звучания и написания слова. Костя (8), ничего пока не знающий о руководителе польского восстания 1794 г. Тадеуше Костюшко, услышав объявление в автобусе: «Следующая остановка – улица *Костюшко*», с удовлетворением отмечает: «В честь меня». Взрослая уроженка Ленинграда признается, что связывала название проспекта *Стачек* с фамилией «выдающейся чешки Стачек» (ср. улица Юлиуса Фучика, улица Ярослава Гашека): городские улицы чаще получают названия в честь известных личностей и гораздо реже именуются при помощи родительного падежа конкретных нарицательных неодушевленных существительных, а если такие названия и возникают, то они отсылают к единичным событиям (ср. площадь Восстания, названная в память февральской революции, шоссе Революции и пр.).

Отсутствие формального искажения топонима не может однозначно свидетельствовать о том, что ребенок вкладывает в него то же значение, что и взрослый. С. Н. Цейтлин пишет: «Почти любое явление может быть обозначено с помощью нескольких по крайней мере слов, различающихся степенью обобщенности <...> Так, слово растение обладает большей обобщающей силой, чем дерево, но слово дерево значительно превосходит в этом отношении слова «клен» и «береза». Крайней точкой конкретизации являются имена собственные как обозначения единичных, уникальных предметов» (Цейтлин 2000: 183). Ребенок бывает вынужден разобраться в иерархии значений и иногда совершает ошибку, воспринимая имя собственное как обозначение целого класса предметов. Нина (8) часто ездит в метро по направлению к конечной станции «Парнас». Отправляясь в путь по другой ветке, замечает: *А тут*

парнас называется Девяткино (в слово *парнас* девочка вкладывает значение 'конечная станция метро'). Женя (3), приехавший к бабушке в Краснодар, рассказывает маме: *А тут нева называется Кубань*. Тоня (2,6) реки и каналы с гранитными набережными называет *фонтанками*. Гуляя с дочкой по городу, мама называет имена городских каналов и рек, вечером Тоня делится с отцом: *А мы с мамой были на Людоедовой Фонтанке* (появление сказочного людоеда вместо А. С. Грибоедова закономерно).

В речи детей можно наблюдать и обратное явление – сужение места, к которому можно отнести топоним. Мама научила Яшу (3) отвечать на вопрос: «Где ты живешь?» – «В Петербурге». Для Яши слово становится обозначением дома, в котором он живет. *Когда мы в Петербург поедем?* – спрашивает он у тети, живущей в другом районе Петербурга. Многие петербургские дети, гуляющие в садах и скверах возле статуй и памятников, воспринимают антропонимы не как имена людей, а как названия монументов. Этому способствует и обращенная к детям речь, в которой происходит семантическая компрессия – словосочетания 'памятник Крылову, Пушкину, Петру' сжимаются до одного слова. Памятник И. А. Крылову в Летнем саду в устах родителей называется даже не просто Крылов, а дедушка Крылов (ср. стихотворение Майи Борисовой (Борисова 2017: 77)¹.

Возможно переосмысление не только слов, но и грамматических форм. Вера (3) говорит *Вэрмитаж*, так она воспринимает необычное для русского языка слово с начальным «э» в составе словосочетания «пойдем в Вэрмитаж». Нина (5) говорит: *Были в Петергове*: конечные звуки в Петергоф, Екатерингоф идентичны аналогичным в топониме Ломоносов, и девочка воспринимает эти немецкие названия как исконно русские топонимы или топонимы, оформленные на русский лад: бывали в Ломоносове, Комарове и др.

Большую трудность представляет собой склонение названий, оформленных притяжательными прилагательными: Басков переулок, Бармалеева, Большая Зеленина, Опочинина, Плуталова, Подрезова, Шамшева улицы, Аничков, Бердов, Борисов, Кокушкин, Поцелуев мосты и др. П. А. Клубков отмечал, что сложности с изменением таких названий возникают и у взрослых петербуржцев: «Естественно, эти названия должны склоняться, как притяжательные прилагательные отцов или дядин: в Басковом переулке, на Опочининой улице, перешел Большую

1. С другой стороны, часто и дети, и взрослые резко увеличивают количество памятников, используя это слово для обозначения произведений городской и садовой скульптуры. Так появляются памятники Гаврюше (статуя собаки на улице Правды), коту Елисею и кошке Василисе (на Малой Садовой), Минерве, Психее и другим мифологическим персонажам (в Летнем саду).

Зеленину. Дело всерьез осложнилось после того, как с кон. XIX в. стали распространяться названия, построенные по новой модели: «улица имени кого-либо», а в дальнейшем просто «улица + родительный падеж» <...> А теперь представьте себе, что вы живете в Петербурге на Петроградской стороне, на улице, которая называется Подрезова, а ваш друг – неподалеку, на улице под названием Подковырова. Так вот, оказывается, что вы живете на Подрезовой улице, а друг на улице Подковырова (но не Подковыровой!). Дело в том, что Подрезова улица – старое название, а Подковырова на самом деле улица имени Подковырова, погибшего в 1919 году большевика» (Клубков 2000: 124–125).

Справляются с этими сложностями дети и взрослые по-разному. Взрослые больше открыты новой модели и готовы предположить, что в большинстве наименований улиц само слово «улица» должно предшествовать фамилии в форме род. пад. (на ул. Подрезова, Опочинина, Шамшева). Но если наименование воспринимается как прилагательное, то в речи взрослых оно изменяется по модели притяжательных прилагательных (свернул на Подрезову, Опочинину, Шамшеву улицу). Дети больше склонны ориентироваться на продуктивные типы словоизменения. Независимо от порядка слов они воспринимают эти словосочетания как сочетание главного слова с существительным в форме род. пад. мн. ч. (ср. в речи Ани (3) *речка-крю́чка*, Кати (7) мост *поцелуя*; вопрос Николь (8) *А кто такие баски?*) Если ребенок оказывается более внимательным к порядку слов и вследствие этого воспринимает название как имя прилагательное, нередко происходит унификация притяжательного и адъективного склонения: *Басковый* (ср. на Басковом переулке), *Большая Зелениная* (или *Зелёная*) (на Большой Зелениной), *Бредовый мост* (Бердов). Сходным изменениям подвергается название улицы Бела Куна, получившей имя в честь участника рабочего движения в Венгрии (Гобрачевич, Хабло 2002: 30): и дети, и взрослые совершают ошибки *Белокуна*, *Бела Куна*. Возможно, именно этот последний вариант вызывает к жизни детский топоним – *улица Белого Куна*.

Иным путем идет осмысление названия одного из самых знаменитых петербургских мостов – Аничкова, названного в честь подполковника М. О. Аничкова, который командовал рабочим батальоном, возводившим Аничкову слободу (Горбачевич, Хабло 2002: 308). Эта фамилия происходит от мужского имени Аника, Аникита, ударение падает на второй слог. Но в речи многих жителей города мост называется Аничков (с ударением на первом слог), связываясь в сознании не со старинной фамилией, а с распространенным женским именем Анечка. Следующая степень осмысления паронима приводит к закономерной замене суффикса: так как притяжательные прилагательные от сущ. 1 скл. обычно

образуются с помощью -ин, появляется отмеченный в речи многих детей вариант *Анечкин мост*.

В названиях городских пространств на протяжении последних ста лет конкурируют русская (прилагательное + существительное – Пушкинская улица) и французская (существительное + существительное в родительном падеже – улица Пушкина) модели. По мнению Л. В. Успенского, французская система противопоставлена русской топонимике (Успенский 1988: 42). Но, как мы видели, последнее время взрослые начинают все больше и больше к ней привыкать. В речи детей борьба с французским алгоритмом продолжается, и идет она и в тех случаях, когда в них использованы нарицательные сущ.: *Славный проспект* (проспект Славы), *Трудная площадь* (площадь Труда), *Ударниковый проспект* (проспект Ударников). Думается, что в большинстве случаев тут происходит не ослышка, а ошибка запоминания. Ребенок запоминает, что улицу назвали в честь правды (в действительности на ул. Правды находилась редакция газеты «Правда»), и, воспроизводя ее название, заново конструирует его – улица правды превращается в *Правдивую улицу*. Таким образом детские варианты топонимов позволяют получить сведения о том, в каком виде хранится информация в памяти человека. Л. В. Успенский описал пассажира такси, вспоминая название Старопарголовогo проспекта вскоре после того, как ему присвоили имя Мориса Тореза: «Помню, кто-то из видных деятелей Французской компартии, а кто именно – никак не могу сразу сообразить. Чуть было не сказал: проспект Кашена» (Марсель Кашен – деятель Коминтерна) (Успенский 1988: 27–28). Интеллигентные подростки лет пятнадцати разговаривают в музее А. А. Блока: *Матисов остров, запомню – в честь Матисса. – Смотри, с Гогеном потом не перепутай*. Алевтина, приехав в Петербург из Старой Ладogi (8), удивляется: *Написано Гостиний Двор! А надо-то Гостиничный!* (гостями никто купцов сейчас не называет, но слово гостиница хорошо известно детям), *А Летейный проспект с «и»? А он что, не потому что лето?*. Тоня (3,6) радостно объявляет: *А вот речка Мойдодырка*» (ср. обещания Мойдодыра окунуть грязнулю с головою в Мойку).

Данные ассоциативных экспериментов свидетельствуют о том, что у ребенка очень поздно начинают формироваться смысловые связи между словами, а действуют в первую очередь связи звуковые (см., например, Кожухова, 1991; Наумова, 1983; Уфимцева, 1983). Однако наблюдения за детскими топонимами свидетельствуют об обратном. Взрослая петербурженка вспоминает, что в дошкольном детстве была убеждена, что Владимирская площадь, Владимирский проспект и станция метро «Владимирская» названы в честь В. И. Ленина. Ошибка обнаружилась, когда она в разговоре с мамой назвала площадь

Ленина – *площадью Владимира*. Имя и фамилия выступили в сознании девочки как взаимозаменяемые слова.

В качестве близких по значению слов дети 3–4 лет могут воспринимать существительные, связанные гипо-гиперонимическими связями: *Рыбная речка* (Карповка); синонимы: *река Застёжка* (Пряжка), *Фиолетовый бульвар* (Сиреневый), слова, оказавшиеся в одном семантическом пространстве: *улица Труда* (Правды).

Женя (11) вспоминает адрес: *Проспект Барабанщиков*, кажется. Многозначное слово ударник известно мальчику только в одном значении – ‘музыкант, играющий на ударных инструментах’, и именно это значение он реализует, вспоминая забытое название.

Помогают запоминать название поиски этимологии слова. Ребенок запоминает общую схему или слово, принятое им за производящее, и, называя место, заново конструирует топоним: Даня (7) говорит об архитекторе *Дузэлине* – так он расслышал и запомнил фамилию Растрелли. Соня (5) говорит, что побывала в *Мариночкином театре*; сначала говорила *Маринский* (закономерная ослышка), потом запомнила, что название связано с Мариной, и, рассказывая о театре, образовала прилагательное самостоятельно. Яша (4) называет Обводный канал *Обведенным*: запомнил, что название связано с действием, выраженным глаголами ‘обводить, обвести’. Крестовский остров Настя (3), побывавшая недавно на крестинах своей сестры, называет *Крестильным*. В очереди в детской поликлинике на Мытнинской улице мальчик (5) спрашивает у мамы: *Мойдодыр жил на Мойнинской*. Ж/д платформа «Девяткино» преобразуется в устах маленьких дачников в сказочное «*Тридевяткино*», Константиновский дворец в Стрельне – во дворец в *Растрельне* (в разработке первоначального проекта, действительно принимал участие Растрелли-отец, а одна из перестроек происходила под руководством Растрелли-сына).

Осмысление внутренней формы слова может привести и к смешению некоторых паронимов. Так, путаются в сознании юных и уже взрослых горожан названия *Александринский* (театр), *Александровский* (сад) и *Александрийский* (столп), которые, вероятно, возводятся к общему производящему Александр. Многие дети смешивают названия станций метро «Политехническая» и «Технологический институт» (ср. «*Технологическая*»). Возникает бесконечная путаница в названиях улиц *Съезжинской* (получившей название в XVIII веке по полицейской управе – съезжему двору, построенному здесь) и *Разъезжей* (с 1736 года так стали называть дорогу, по котором извозчики из Ямской слободы разъезжались на промысел); раньше дети путали названия *Съезжинской ул.* и *Съездовской линии* (ныне Кадетской; о происхождении этих названий см. (Горбачевич, Хабло 2002: 211, 242–243).

Звуковых связей, возникающих между словами, часто бывает недостаточно для ребенка, чтобы запустить ассоциативные механизмы: необходима общность зрительных и слуховых впечатлений, полученных во время прогулок по городу. Не только дети, но и взрослые путают названия Лиговского и Литейного проспектов (соседних перпендикулярных Невскому), Казанский и Исаакиевский соборы.

Таким образом, детская топонимическая картина позволяет на забавном материале проследить процессы именованья и переименования, осветить механизмы слухового восприятия текстов, запоминания и извлечения информации из памяти. Веселый материал позволяет говорить о серьезных лингвистических и психологических проблемах со школьниками разных возрастов.

Литература

- Богин Г. И.* Рефлексия и интерпретация: принцип потенциальной понятности всякого текста // Вопросы стилистики. 1998. Вып. 27: Человек и текст. Саратов, 1998. С. 62–68.
- Борисова М. И.* Интереснее пешком: Тридцать три стихотворения и три рассказа о Ленинграде-Петербурге. СПб., 2017.
- Венцов А. В., Касевич В. Б.* Проблемы восприятия речи. СПб., 1994.
- Горбачевич К. С., Хабло Е. П.* Почему так названы? О происхождении названий улиц, площадей, островов, рек и мостов Санкт-Петербурга. СПб., 2002.
- Захарова Е. В.* Интергация субстратных прибалтийско-финских топонимов в русскую топонимическую систему восточного Обонежья: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Петрозаводск, 2015.
- Кожухова Н. Е.* Онтогенез вербальных ассоциативных структур глаголов движения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1991.
- Клубков П. А.* Говорите, пожалуйста, правильно! СПб., 2000.
- Наумова Т. Н.* О развитии значения слова в онтогенезе речи // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А. А. Залевская. Калинин, 1983. С. 109–118.
- Синдаловский Н. А.* Городские имена вчера и сегодня. Судьбы петербургской топонимики в городском фольклоре. М., 2014.
- Успенский Л. В.* За языком до Киева: Лингвистическая проза. Л., 1988.
- Уфимцева Н. В.* Опыт экспериментального исследования развития словесного значения // Психолингвистические проблемы семантики: Сб. статей / Отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. М., 1983. С. 140–181.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.

Юлия Сергеевна Пузанова
Санкт-Петербург, Россия
j.puzanova@gmail.com

ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ СЕМАНТИКИ ЭМПИРИЙНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ¹

Вступительные замечания. Формирование лексического компонента индивидуальной языковой системы является сложным и многоаспектным явлением, представляющим собой одновременно феномен психической деятельности, отражающий в языковом сознании знания о словах как единицах лексико-семантической системы. Имена прилагательные, служащие для модификации семантики существительного, являются лингвистическим средством для различения отдельных предметов, а также целых классов предметов. Определяя свойства предметов, прилагательные становятся для ребенка своеобразными проводниками в пространство концептуальной информации. Одной из важнейших исследовательских задач является ответ на вопрос о том, каким образом ребенок в достаточно раннем возрасте осваивает семантику прилагательных – лексических единиц, не называющих конкретные объекты действительности, а лишь характеризующих их по разным параметрам.

Особый интерес в этом смысле представляют эмпирийные качественные прилагательные, отражающие в своих значениях «свойства, присущие самому предмету или открываемые в нем, характеризующие его по внешним и внутренним свойствам, по форме, цвету, величине и т. д.» (Гак 1977: 210). Поскольку эмпирийные прилагательные обозначают признаки, воспринимаемые органами чувств и осознаваемые человеком в результате одноступенчатой мыслительной операции сопоставления с «эталоном», с психолингвистической позиции они являются более когнитивно доступными для детей: сферой референции таких прилагательных являются объекты реальной действительности, окружающей ребенка – объекты, характеристики которых ребенок может вычленить в результате предметной деятельности. Целью нашего исследования стал ответ на вопрос, каков процесс освоения ребенком семантики признаков слов.

Гипотеза семантических признаков. Гипотеза основана на идее М. Бирвиша о существовании универсального набора семантических признаков, с помощью которого может быть описано значение слова (Bierwisch 1967: 20), и описывает когнитивное и речевое развитие как

1. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-012-00650.

процесс прибавления к наиболее общим признакам признаков специфических (Clark 1972: 751). Первое положение данной гипотезы формулируется следующим образом: первыми осваиваются прилагательные с наиболее простым набором семантических признаков (сем). Второе предположение касается очередности освоения полярных и других характеристик. Оно основывается на том, что семы полярной характеристики осваиваются детьми не в первую очередь. В уточнениях к гипотезе, впоследствии предложенных Е. В. Кларк, были приведены два принципа теории лексического контраста. Первый принцип – конвенциональности, в соответствии с которым, по мнению Е. В. Кларк, дети стремятся использовать положительно маркированные члены антонимической пары (Clark 1983: 795). В соответствии со вторым принципом – контраста, дети осваивают новое слово, противопоставляя его уже знакомым словам. То есть после того, как освоен положительно маркированный член антонимической пары, отрицательно маркированный член осваивается в качестве контрастного коррелята уже известного слова. Третьим предположением, высказанным в рассматриваемой гипотезе, является то, что освоение всех необходимых семантических признаков для конкретного прилагательного определяет его корректное контекстное употребление со всеми существительными, обозначающими объекты, способные быть охарактеризованными данным прилагательным (Clark 1972: 754).

Существует множество работ, посвященных проверке данной гипотезы на материале английского, испанского и других языков (Hallet 1974; Brewer, Stone 1975; Bartlett 1976, Moreno, Adrados, Ponce 1999). В целом результаты описанных в работах экспериментов подтвердили, что прилагательные с наиболее общей семантикой и менее сложным набором сем осваиваются раньше, чем прилагательные с более сложной семной структурой. Однако предположение относительно первоочередности освоения положительно маркированных членов полярных пар прилагательных не нашло однозначного подтверждения в исследованиях. Так, результаты исследования Е. Бартлет (Bartlett 1976) не показали сигнификативно значимого отличия в освоении положительно и отрицательно маркированных прилагательных. Интересное развитие получило предположение о порядке освоения значений полярной характеристики в работе К. Каллио (Kallio 1988), в которой процесс освоения положительно и отрицательно маркированных прилагательных описывается тремя этапами, характеризующимися различным отношением осваиваемых единиц к точке отсчета. На первом этапе, по мнению автора, дети осваивают положительно маркированный член антонимической пары и используют его для соответствующей размерной характеристики безотносительно к степени ее проявления. На втором этапе

дети осваивают имплицитную семантику сравнения, лежащую в основе положительно маркированных прилагательных. Освоение именно положительно маркированных членов антонимической пары связывается с тем, что они наиболее ярко репрезентируют характеристику, лежащую в основе их значения, и отличают ее от других. На третьей стадии положительно и отрицательно маркированные члены антонимической пары прилагательных соотносятся ребенком с двумя крайними характеристиками проявления качества (Kallio 1988: 406–409).

Стало интересным проверить положения гипотезы семантических признаков в контексте освоения детьми семантики качественных прилагательных русского языка на примере прилагательных размера и выяснить, существует ли закономерность освоения пространственных и полярных сем, осваиваются ли положительно маркированные единицы раньше отрицательно маркированных единиц и можно ли выделить определенную последовательность освоения компонентов значения данных прилагательных.

Экспериментальное исследование: методика и результаты. В основу эксперимента, представленного в настоящей работе, был положен оригинальный эксперимент Е. В. Кларк (а также вариант, предложенный в работе С. Халлет (Hallett 1974)). Внесенные нами изменения затронули стимульный материал, который был подобран с учетом специфики русского языка, а также методику проведения – нами была использована методика суждения о достоверности (The Truth-Value Judgment Task) (Gordon 1996), широко применяемая в настоящее время в экспериментах с детьми.

Исследование проводилось на материале прилагательных размера, для которых основными семантическими признаками (семами) являются указание на размер [Size] полярная характеристика [Pol], пространственная характеристика [Dimension]. Стимульным материалом для эксперимента послужили специально созданные рисунки, представленные двумя наборами. На рисунках первого набора были изображены пары объектов, отличающихся друг от друга только одним параметром: совокупным размером (*большой / маленький*), вертикальной протяженностью (*высокий / низкий*), горизонтальной протяженностью (*длинный / короткий*) или различием по ширине (*широкий / узкий*). На рисунках второго набора были изображены пары объектов, отличающихся друг от друга по двум параметрам в их противоположном значении: объект А был одновременно коротким и широким [-Pol длина]∩[+Pol ширина], объект Б длинным и узким [+Pol длина]∩[-Pol ширина]; объект А одновременно высоким и узким [+Pol высота]∩[-Pol ширина], объект Б одновременно низким и широким [-Pol высота]∩[+Pol ширина]. На

всех рисунках были изображены объекты окружающей действительности, хорошо знакомые ребенку.

В ходе эксперимента было получено 1320 реакций, для количественного анализа ответов детей первой части эксперимента, в которой объекты отличались одним параметром, был применен метод дисперсионного анализа с повторяющимися переменными. В совокупности результаты первой части эксперимента подтверждают наши предположения относительно порядка освоения пространственных сем прилагательных размера: пространственные семы прилагательных совокупного размера осваиваются раньше сем горизонтальной и вертикальной протяженности, и все они осваиваются раньше сем протяженности в двух направлениях. По нашим данным, семы горизонтальной протяженности осваиваются раньше прилагательных вертикальной протяженности, что является отличием от результатов предыдущих исследований на материале английского языка, в которых подобной закономерности выявлено не было, а отмечалось одновременное освоение сем горизонтальной и вертикальной протяженности (Klatzky, Clark, Macken 1973; Hallet 1974).

Для анализа ответов второй части эксперимента, в которой объекты различались одновременно двумя линейными измерениями, нами также был применен метод дисперсионного анализа с повторяющимися переменными. Прилагательные положительного полюса в освоении оказались проще, чем их антонимы (F^1 (1; 44) = 14,95). Некоторые пары прилагательных освоены лучше, чем другие (F (3; 132) = 67,37), но взаимодействие переменных возраста и пространственной характеристики (F (9; 132) = 2,87) показало, что различие среди пар прилагательных с разными пространственными семами меняется в соответствии с возрастом. Взаимодействие переменных полярности и пространственной характеристики (F (3; 132) = 4,24) показало, что разница в освоении между положительным и отрицательным полюсом для некоторых пар прилагательных более значительна, чем для других. Статистически значимое значение расхождения в освоении полярности было получено для прилагательных *длинный / короткий* (F , возраст (3; 44) = 12,42; F , полярность (1; 44) = 10,01) и *высокий / низкий* (F , возраст (3; 44) = 8,33; F , полярность (1; 44) = 17,41), но не было выявлено для прилагательных *широкий / узкий*. Отсутствие статистически значимых данных по этим прилагательным, вероятно, связано с тем, что в заданиях с прилагательными *широкий / узкий* ответы детей (за исключением старшей возрастной группы) оказались на уровне «случайного попадания» –

1. F – критерий Фишера, являющийся показателем соотношения вариативности, обусловленной взаимодействием исследуемых переменных, и случайной вариативности.

близки к 50%. Аналогичная ситуация отсутствия статистически значимых различий была описана нами в отношении данных первой части эксперимента: так как дети практически идеально справились с заданиями с парой прилагательных *большой / маленький*, расхождение для этой пары оказалось статистически незначимым.

Заключение. Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что предположение относительно последовательности освоения полярности подтверждается только для тех прилагательных, которые находятся в процессе освоения; прилагательные, уровень освоения которых значительно выше (*большой / маленький*) или ниже (*широкий / узкий*), такой закономерности не отражают.

Для прилагательных положительного полюса различие в освоении оказалось статистически незначимым, в то время как различия прилагательных отрицательного полюса оказались статистически значимым. В совокупности эти данные показывают, что даже в случаях, когда дети испытывали определенные трудности с выполнением заданий с прилагательными отрицательного полюса во второй части эксперимента, мы не можем утверждать, что ими не освоена сема полярной характеристики для этих прилагательных, потому что эти же дети справлялись с заданиями с теми же прилагательными в первой части эксперимента.

Это позволяет предположить, что данные второй части эксперимента, указывающие на то, что полярные семы прилагательных осваиваются неравномерно (значение положительного полюса [+ Pol] в целом осваивается раньше отрицательного [- Pol]), могут ввести в заблуждение относительно порядка освоения полярных сем детьми. Как мы уже отмечали, выявленная закономерность оказалась статистически значимой для пар прилагательных, уровень освоения которых средний, а в парах прилагательных, степень освоения пространственного параметра которых была самой низкой и самой высокой, различий в освоении единиц отрицательного и положительного полюса обнаружено не было. При этом статистическая проверка гипотезы относительно более раннего освоения прилагательных положительного полюса на материале ответов двух частей эксперимента не дала нам убедительных данных. Тем не менее полученные данные позволяют говорить о первоначальной стадии освоения полярных характеристик, так как практически все дети (за исключением двоих), по всей видимости, освоили полярные характеристики для прилагательных совокупного размера. Поэтому мы можем предположить, что дети успешно оперируют полярными характеристиками всех прилагательных именно после того, как они будут освоены на примере лексем *большой* и *маленький*.

Трудности в освоении отрицательной полярной характеристики [-Pol] также относятся к первой осваиваемой паре прилагательных размера. Таким образом, предположение относительно последовательности освоения членов антонимических пар, выдвинутое в рамках гипотезы семантических признаков, нашим экспериментальным материалом для прилагательных, осваиваемых детьми после пары *большой / маленький*, не подтверждается, но оно может быть корректно для начальных этапов освоения прилагательных совокупного размера.

В целом же данные нашего эксперимента подтвердили основные предположения гипотезы семантических признаков относительно последовательности освоения пространственных характеристик прилагательных. Нами были получены статистически значимые данные, подтверждающие, что самыми простыми для освоения являются прилагательные совокупного размера (*большой / маленький*), а самыми сложными – прилагательные с пространственной характеристикой двух измерений (*широкий / узкий*).

Литература

Гак В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. М., 1977.

Bartlett E. Sizing Things Up: the Acquisition of the Meaning of Dimensional Adjectives // Journal of Child Language. 1976. № 3. P. 205–219.

Bierwisch M. Some Semantic Universals of German Adjectivals // Foundations of Language. 1967. № 3. P. 1–36.

Brewer W., Stone J. B. Acquisition of spatial antonym pairs // Journal of Experimental Child Psychology. 1975. № 19. P. 299–307.

Clark E. V. On the Child's Acquisition of Antonyms in Two Semantic Fields // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. № 11. P. 750–758.

Clark E. V. Meanings and Concepts // Handbook of Child Psychology / ed. by P. H. Mussen. Vol 3. NY, 1983. P. 787–840.

Gordon P. The Truth-Value Judgment Task // Methods for Assessing Children's Syntax / ed. by D. McDaniel. Cambridge, 1996. P. 211–232.

Hallett S. H. Over-extension Phenomena in Children's Acquisition of Spatial Adjectives // Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences. 1976. Vol. 37. – 4. P. 2156–2157.

Kallio K. D. Developmental Differences in the Comprehension of Simple and Compound Comparative Relations // Child Development. 1988. № 59. P. 397–410.

Klatzky R. L., Clark E. V., Macken M. Asymmetries in the Acquisition of Polar Adjectives: Linguistic or Conceptual? // Journal of Experimental Child Psychology. 1973. № 16. P. 32–46.

Moreno M. A. G., Adrados H. P., Ponce E. C. Adult Performance in Naming Spatial Dimensions of Objects // The Spanish Journal of Psychology. 1999. № 2. P. 39–54.

РЕЧЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В НЕСИСТЕМНОМ АСПЕКТЕ

В современной лингвистике давно назрело разграничение понятий системного (т. е. устойчивого, зафиксированного, упорядоченного) и несистемного (т. е. случайного, разового, индивидуального и т. п.). В языкознании «по умолчанию» предполагается, что описание языка должно быть системным – в интересах обучения языку, составления словарей, грамматик и т. д. Но речевая практика свидетельствует, что сфера несистемного в языке очень широка, и без описания многочисленных фактов такого рода наука становится все более односторонней.

Под системными значениями слов мы понимаем значения, известные всем говорящим, зафиксированные в толковых словарях и текстах. Несистемными считаем значения общеизвестных лексем, употребляемые далеко не всеми носителями языка, используемые внутри больших или малых групп говорящих. Они подразделяются на следующие типы:

1. *Групповые значения* – представленные в языковом сознании определенной социальной или возрастной группы носителей языка; подразделяются на *собственно групповые* (территориальные, профессиональные, жаргонно-сленговые, возрастные, гендерные) и *микрोगрупповые* (корпоративные, семейные, дружеские).

2. *Индивидуальные значения* – фиксируемые в речи только одного человека (реальной личности или литературного персонажа), а также выявленные экспериментально в сознании одного носителя языка.

Итак, *микрोगрупповые значения* – это значения, представленные в языковом сознании закрытой микрогруппы лиц, связанных друг с другом социальными отношениями и состоящих между собой в регулярной коммуникации (коллектив, семья, дружеский круг), не используемые вне данного круга. Данный тип несистемных значений слов является наименее распространенным и наиболее сложно выявляемым, поскольку не фиксируется ни в словарях, ни в авторских текстах.

В соответствии с видом коммуникации мы выделяем 3 типа микрोगрупповых значений: 1) семейные, 2) дружеские, 3) корпоративные. Материалом для исследования послужили результаты опроса старшеклассников – участников филологической смены для одаренных детей Воронежской области, проходившей на базе пансионата «Репное» в 2016–2019 г.

Можно выявить следующие разновидности микрोगрупповых значений слов в словоупотреблении школьников: «фонетические»

(использующие опорное слово словосочетания; звуковое сходство и т. п.); метафорические (перенос по визуальному, функциональному сходству); антитезные (основанные на контрасте с системными значениями, иногда буквально антонимические); уменьшительные (чаще в обиходе девочек); аббревиатуры и конденсаты; стереотипно-прецедентные (сложившиеся под влиянием социальных стереотипов; отсылающие к прецеденту, историческому явлению или факту); небольшая часть примеров остается немотивированной (с точки зрения исследователя).

Следует отметить, что агнонимия, свойственная детям дошкольного и младшего школьного возраста, приводящая к немотивированному словоупотреблению, в речи старшекласников практически отсутствует (Морковкин, Морковкина 1997: 295–304). В то же время ироническая коннотация, актуальная в силу возраста опрошенных, ярко выражена и в разной степени присутствует в большинстве случаев словоупотребления. Приведем примеры микрогрупповых значений (расположенных по убыванию частотности).

Семейные микрогрупповые значения (150 примеров), в том числе **антитезные**: *волкодав* – маленькая собачка; *мучить* – обнимать, проявлять любовь; *мышка* – *рослая дочка*; *программист* – профан, не знающий ИКТ; *одаренная* – совершившая глупый поступок; **метафорические**: *банка* – аквариум; *киндер-сюрприз* – неопределенный пол ребенка, еще не родившегося (индивидуальная метафора); *кулек* – новорожденный в одеяле; *огрызок* – гаджет марки Apple; *сурикат* – смешной мальчик; **уменьшительные**: *клопик* – малыш; *козьявка* – младшая дочь; *кукурузка* – красивая, милая, любимая; **аббревиатуры и конденсаты**: *КПЗ* – комната приятных запахов; **стереотипно-прецедентные**: *Наполеон* – в значении *машина Рено*; **«фонетические»**: (использующие звуковое сходство): *Чайковский* – в значении *чай*; **немотивированные**: *куркума* – смешная ситуация.

Дружеские микрогрупповые значения (153 примера), в том числе **метафорические**: *вихрь* – веселый, прикольный; *бубенцы* – наушники; *железная* – девушка с пирсингом в верхней губе; *потанцевать* – подраться за гаражами; *таджик* – особая форма бровей; **стереотипно-прецедентные**: *аутист* – отличник; *Будда* – отрешенный человек; *джекпот* – получить все и сразу; *Йорик* – собеседник, не проявляющий интерес к разговору; *укупник* – человек с кудрявыми волосами; **антитезные**: *леди* – девушка, не отличающаяся интеллигентностью; *физик* – человек с гуманитарным складом ума; **«фонетические»**: *знахарь* – много знающий; *Тула* – туалет; **аббревиатуры и конденсаты**: *Мак* – Макдональдс; *сотка* – сотовый телефон; **немотивированные**: *кабина* – дурак, плохой человек; *капуста* – объятия; *кусты* – места, где живут друзья.

Корпоративные микрогрупповые значения (112 примеров), в том числе **уменьшительные**: *головастики* – младшеклассники; *звездочка* – ласковое обращение; *котята* – школьники в Репном (наставник зовет); *мальки* – младшеклассники; **аббревиатуры и конденсаты**: *возбуждаться* – возбуждать уголовное дело в прокуратуре; *город* – музыкальная группа «Город 312»; *ГЭС* – ученики социально-экономического, гуманитарного направления; **метафорические и метонимические**: *барин* – замдиректора; *воротнички* – группа студентов; *водоросль* – длинный, нескладный человек; *дырка* – плохой футбольный вратарь; *заключенные* – ученики; *мольберт* – ученик художественной школы; **антитезные**: *большевики* – маленькие дети из 5–6-классов; *победитель (по жизни)* – опозорившийся человек; *эрудит* – очень тупой человек; *худой* – полный человек; *пенсионерки* – девочки старше 18 (метафора, основанная на сравнении).

Ироническая окраска – важнейшая коннотация в речи старшекласников – наиболее ярко представлена в группах слов с контрастом и антонимией.

Таким образом, при описании микрогрупповых значений нами выявлены разновидности значений различной яркости (которая может определяться количеством испытуемых, актуализировавших данное значение в ходе опроса).

1. В *семейной* микрогруппе наиболее ярко представлены немотивированные, уменьшительные и ироничные разновидности значений.

2. В *дружеской* микрогруппе наиболее частотны немотивированные, иронические и метафорические разновидности значений.

3. В *корпоративной* микрогруппе наиболее ярко представлены уменьшительные, конденсаты и аббревиатуры, а также иронические разновидности значений. Описание групповых и микрогрупповых значений общеизвестных слов в современной лингвистике весьма актуально и требует дальнейшего изучения.

4. Для всех микрогрупп значений слов характерна ироническая коннотация, которая является социальным маркером языкового сознания и речи старшекласников.

Описание групповых и микрогрупповых значений общеизвестных слов, частотность которых может быть очень высока (например, в словах компьютерного жаргона она достигает 27% от общего числа словоупотреблений), весьма актуально и требует дальнейшей научной разработки.

Литература

Морковкин В. В., Морковкина А. В. Русские агнонимы: слова, которых мы не знаем. М., 1997.

Анна Михайловна Севастьянова
Санкт-Петербург, Россия
anyafas@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛОВ С СЕМАНТИКОЙ ПАДЕНИЯ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Слова с семантикой падения являются одними из первых слов в раннем детском лексиконе. По данным С. Н. Цейтлин, слова, обозначающие «падение чего-нибудь (*бах, бам, па, упа* – ‘упасть’)», входят в двадцатку основных групп слов в детском лексиконе (Цейтлин 2000: 55). В моей работе класс слов, обозначающих падение, анализируется с точки зрения теории фреймов на материале записей спонтанной детской речи. Примеры взяты из базы данных системы CHILDES и Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и отдела теории грамматики ИЛИ РАН.

Фреймовый подход основан на том, что семантические свойства лексики любого языка проявляются в сочетаемости как языковом поведении лексических классов: исследуя сочетаемость, можно реконструировать семантические признаки и затем сравнить их, используя тот набор средств, которым привыкли пользоваться типологи-грамматисты. Этот подход восходит к идеям Ч. Филлмора, а в России – к идеям Московской семантической школы, прежде всего И. А. Мельчука и Ю. Д. Апресяна. В лексико-типологической концепции Е. В. Рахилиной под фреймом понимается «типичная ситуация, которую может описывать данная лексема, включая ее типичных участников» (Рахилина, Резникова 2013: 4). Как лексическое значение глагола, так и его метафорические изменения анализируются на основе синтаксического окружения.

Метафорические переносы у детей не всегда совпадают со «взрослыми» переносами значения. Как пишут Е. В. Рахилина и Т. И. Резникова, в речи взрослых фреймы могут совмещаться по определенным правилам: «Например, оказывается, что фрейм активного горизонтального перемещения по воздуху (прототипически – полет птиц, за счет движения крыльев) часто совмещен с фреймом прыгания, а фрейм пассивного горизонтального перемещения по воздуху (прототипически – стрелы, пули и т. п., за счет начального внешнего импульса) совмещается с фреймом падения – но никогда не наоборот» (Рахилина, Резникова 2013: 20). Однако в речи ребенка активные и пассивные фреймы могут смешиваться. Бывает, фрейм падения у ребенка пересекается с фреймом активного глагола *прыгать*, см. (1):

(1) Лиза (2,11,6): *Падает лягушка вдруг*. Мама: Что это она делает, Лизка, расскажи? – *Она прыгает* [неразборчиво по(?) мне].

Движение вверх в речи 3-летнего ребенка совмещается с фреймом падения, что невозможно представить в речи взрослого.

(2) Витя (3,0): [играет с машинкой] Падает вех [= вверх] и потом нис [= вниз].

Фрейм падения в сознании ребенка совмещается с фреймом летания¹.

Существует подкласс идеофонических глаголов падения – *плюхнуться, бухнуться, бултыхнуться* и т. п. У детей младшего дошкольного возраста они встречаются в подавляющем большинстве случаев в форме исходных ономотопей. В такой форме они могут быть интерпретированы и как звукоподражания. Так, слова *бах, бабах, бум* и т. п. традиционно понимаются в детской речи в исследованиях детской речи как ‘упал’. Действительно, в фольклоре за этими ономотопеями однозначно закреплена семантика падения:

*Ехала барыня
По ровненькой дорожке,
По кочкам, по кочкам -
Да бух!*

*С кочки на кочку, вприпрыжку, вприскокку.
По оврагам, по корням, по ухабам, по камням,
Прямо в ямку – бам!*

Именно в таком значении – ‘упасть’ – чаще всего эти междометия звучат в речи, обращенной к ребенку. Однако ономотопеи в высказываниях ребенка могут означать не само падение, а шум, издаваемый при нем. Так, Хома (2,2,26), говорит:

(3) Хома (2,2,26): *Там упась, и бум.* ‘Там можно упасть, и с грохотом’ (Рыко 2018: 107).

В следующем примере речь, по-видимому, также идет о шуме, издаваемом трамваем. Интересно, что мать Вити (2,1) интерпретирует высказывание по-своему, приписывая слову *бабах* отрицательную коннотацию:

(4) Витя (2,1): *Трамвай бабах.* Мама: Почему бабах? – *Трамвай бабах.* – А почему бабах-то, Витенька? Он – не бабах, он – хороший трамвай.

Трамвай, конечно, падать не может, но шум, издаваемый им, достаточно резкий и громкий, сравним со звуком падения.

Семантическое окружение глаголов падения также представляет интерес для теории фреймов. Так, каузатив от глагола *падать* – *бросать/кидать* в речи детей начинает появляться позже, чем сам глагол *падать* в различных модификациях. Трёхлетний Витя в следующем

1. Здесь и далее примеры, не оговоренные специально, входят в Фонд данных детской речи.

примере не употребляет каузативный глагол (возможно, чтобы отвлечь мать от своих действий):

(5) Мама: И я тоже люблю из больших чашек пить. Только ты не кидай, пожалуйста, фантики на пол. Подними. Витя (3,0): *Видись (=видишь), они упадуют (=падают) в ваду (=воду)*. – Они не упали (пауза), не падают в воду. А это ты их кидаешь, Витя.

В этом примере обращает на себя внимание и образование вторичного имперфектива – **упадывать* – невозможного в нормативной русской речи.

Более раннее появление глагола *падать-упал* в речи детей, очевидно, обусловлено стремлением детей описывать целую ситуацию одним словом. Глагол *бросать* для этой цели менее удобен, чем глагол *падать* – последний имеет одну обязательную для заполнения валентность, глаголы же *бросать* или *кидать* требуют от ребенка владения как минимум базовой переходной конструкцией. В ситуации падения, например, мяча ребёнок скорее всего предпочтет сказать *Мячик упал*, чем *Я уронил мяч*. Даже при употреблении каузативного глагола, высказывание может быть сокращено: элементы, выводимые из контекста или из ситуации общения, опускаются:

(6) Лиза (3,10) режет гриб. Мама: Лизка, ты на пол-то не бросай, аккуратненько.

Лиза: Я не бросаю. *Я его бросила. Я его бросила, кусок лисицы*. – Ну, и хорошо.

– *Я его бросила, вот, она вкусная*.

В примере (6) девочка сначала произносит вслед за мамой незаконченную фразу, потом же, видимо, почувствовав недосказанность, все-таки вводит объект. Высказывание построено со второго приема, при этом объект-тема в итоге оказался обособлен в конце предложения.

Что же первично в сознании ребенка – представления о пространстве или языковые выражения? М. Бауэрман придерживается точки зрения, согласно которой дети еще на доречевом уровне усваивают пространственные категории. Потом на уже готовые категории накладываются языковые выражения (Bowerman 1996: 149). Однако результаты этого мэппинга на ранних этапах усвоения языка мало предсказуемы. Так, у детей фрейм падения более генерализован, сильнее пересекается со смежными фреймами (например, летания и прыгания), чем у взрослых. Интересно, каким образом и на каком этапе дети подстраиваются под устоявшуюся в языке, «взрослую», модель. Если взрослые не направляют ребенка, он должен самостоятельно выделить те ситуации, в которых должны употребляться глаголы данного семантического класса, определить те границы (значения определенных параметров), которые отделяют один фрейм от другого. С другой стороны, употребление

тех или иных глаголов или даже ономастопей может быть обусловлено их большей или меньшей синтаксической сложностью.

Литература

- Рахилина Е. В., Резникова Т. И. Фреймовый подход к лексической типологии // Вопросы языкознания. 2013. (№2). С. 3–31.
- Рыко А. И. Детство Хомы: Дневник научных наблюдений. СПб., 2018.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Bowerman M. The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive vs. linguistic determinants // Rethinking linguistic relativity. Cambridge, 1996. P. 145–176.

Марина Борисовна Елисеева

Санкт-Петербург, Россия

melyseeva@yandex.ru

СУФФИКСАЛЬНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В РЕЧИ РЕБЕНКА ОТ 3 ДО 4 ЛЕТ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)¹

Деривационные отношения между словами – одно из важнейших проявлений системности языка, отраженных в идиолекте его носителя. Последовательность усвоения ребенком различных словообразовательных моделей обусловлена их формальными и содержательными особенностями.

Ранее нами было предпринято исследование первых словообразовательных инноваций в речи ребенка – Лизы Е. от 1,9 до 3 лет (Елисеева 2012). Количество словообразовательных инноваций оказалось невелико – 82 (ср.: от 1,9 до 3 лет в речи Лизы 189 формообразовательных инноваций (Елисеева 2015: 169, 202)). Первые словообразовательные модели, осваиваемые ребенком до двух лет, – диминутивы и притяжательные прилагательные (Цейтлин 2009: 298–301). Количество отсубстантивных окказионализмов явно преобладает над девербативами, при этом суффиксальным способом образовано 73% инноваций. Другие способы деривации лишь начинают осваиваться ребенком (Елисеева 2012).

Что же происходит дальше? Количество словообразовательных инноваций увеличилось более чем вдвое (около 200 от 3 до 4 лет), при этом есть абсолютно все существующие в русском языке способы словообразования, также заменительная и обратная деривация, а львиная доля деривации приходится на суффиксальные образования (129), которые и будут рассмотрены в настоящей статье.

1. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

Отглагольная деривация (51)

1. **Существительные (21).** С. Н. Цейтлин отмечает, что «отглагольные дериваты абсолютно преобладают среди детских словообразовательных инноваций, что объясняется прежде всего тем, что связь с действием – наиболее очевидный для ребенка признак явления, который часто оказывается положенным в основу его номинации» (Цейтлин 2009: 327). Но в речи Лизы от 2 до 3 зафиксировано лишь 8 отглагольных суффиксальных окказионализмов, что свидетельствует либо о более позднем освоении этой модели, либо об индивидуальных особенностях усвоения языка данным ребенком. От 3 до 4 лет количество отглагольных дериватов в речи Лизы увеличилось почти в семь раз (51) – это представляется неслучайным: можно с уверенностью сделать вывод о том, что отглагольные модели очень значимы, но усваиваются все же позже отсубстантивных.

Хотя, как указывает С.Н. Цейтлин, «ребенок отнюдь не на ранних стадиях речевого развития начинает употреблять и продуцировать синтаксические дериваты, поскольку в первую очередь овладевает первичными функциями частей речи (каковой для существительного является значение конкретного предмета) и лишь значительно позднее – вторичными функциями, в которых выявляется асимметрия языкового знака» (Цейтлин 2009: 330), в речи Лизы до 3 лет появляется первый синтаксический дериват – с суффиксом *-ни-*. От 3 до 4 подобных слов уже 8: *енье, помогание, свистение* и др. Впервые появляются производные с нулевой суффиксацией (6): *отгон, нос (от носиться), прищима, вырыв* и др.; остальные 7 слов образованы с помощью суффиксов *-к-, -вк-, -юшк-, -очк-, -лк-* и имеют значение ‘предмет или лицо, совершающие действие’: *поедавка, тороплюшка, прыгочка, ехалка* и др. Эти модели не упоминаются С. Н. Цейтлин.

2. **Прилагательные (7).** «Среди окказиональных отглагольных прилагательных, образованных детьми, абсолютно преобладают слова со значением ‘предназначенный для действия’», – пишет С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2009: 343). В речи Лизы до 3 лет встречается 3 отглагольных прилагательных: с суффиксами *-льн-* и *-уч-* (со значением ‘являющийся субъектом действия’). Эти модели продолжают разрабатываться ребенком и далее (7 слов): *падучий, плакучий, растворительный, сосательный* (суффикс *-тельн-*), *сохлый и пахлый* (суффикс *-л-*).

3. **Глаголы (24).** Среди суффиксальных глагольных образований в книге С. Н. Цейтлин отмечены две разновидности: 1) суффиксальная имперфективация и 2) образования с помощью форманта *-ну-/ану-* со значением одноактности. Оба случая встречались в речи Лизы до 3 лет: один случай имперфективации с помощью суффикса *-а-* и один – окказиональный одноактный глагол.

Однако в возрасте 3–4 лет количество имперфективов выросло беспримерно (22): в подавляющем большинстве – с суффиксами -ива/ыва: *выползывать, подганывать, подаривать, выплавывать, относявать* и др., но также и с суффиксом -а- (2 случая): *подавляться, примощаться*.

Образований с суффиксом однократности -ну- всего 2: *сгрызнуть и хлебануть*.

Отадъективные прилагательные и существительные (5)

До 3 лет встретилось только одно отадъективное прилагательное с уменьшительно-ласкательным суффиксом. От 3 до 4, кроме 1 слова с суффиксом увеличительности -ющ- (*огромнящая*), появились 2 существительных с суффиксом -ость со значением отвлеченного признака: *кислость и силость*, а также 2 – с суффиксом лица -як- со значением 'носитель признака, заключенного в мотивирующем слове': *бледняк и близняк*.

Отсубстантивная деривация (70)

1. Существительные (39). Наибольшее количество инноваций в речи ребенка до 3 лет – это суффиксальные отсубстантивные существительные (20) и прилагательные (25).

Уже до 2 лет появились диминутивы существительных с суффиксами -еньк-, -ечк-/очк-, -ек-, -ик-. Интересно, что, хотя похожие производные есть и после 3-х, их немного (5): *броненосик, подсолнушек, тюленишка, озерчик, ламочка*. Создается впечатление, что ребенок освоил эту модель и ему уже не очень нужно упражняться в образовании новых слов.

С. Н. Цейтлин пишет о широкой распространенности в речи детей окказиональных сингулятивов (Цейтлин 2009: 391). Два таких слова встречаются в речи Лизы до 2 лет, однако после 3-х их совсем нет.

Известно, что в речи детей широко представлены дериваты со значением невзрослости – у Лизы до 3 лет есть только один такой пример, а от 3 до 4 уже 8: *гитарёнок, шимпанзёнок, птинёнок, петушонок* и др.

Актуальным для ребенка остается значение увеличительности, передаваемое с помощью суффикса -ищ-: *карманище, сырище*.

Около 3 лет ребенка начала интересовать категория рода, и появился первый окказиональный родовой коррелят. Количество таких производных после 3 резко увеличивается (всего 21) – 11 с суффиксом -их (*мышиха, цыпиха, козлиха, поросиха, бананиха*), 6 – с нулевым суффиксом (*подруг, лопат, белк, помощниц*), 3 – с -к- (*Алексейка¹, слонка*) и один с -иц- (*броненосица*) – интересно, что осваиваются одновременно разнообразные языковые возможности образования родовых коррелятов.

В 2 года в речи было слово *лягушатица* – похоже, что суффикс -атин-использовался как знак экспрессивности. Любопытно, что в 3 появляется

1. 3,6,9: «Вчера я учила Лизу говорить свою фамилию и полное имя. У нее не получается. Зато имя Алексей она произносит очень чисто. Добавляет: А я – Алексейка.

еще одно подобное слово – *глупышати́на*. Одиночным является также суффикс лица -ник (*морковник*)¹.

2. Прилагательные (29). От 1,10 до 2 лет в речи Лизы уже было 8 слов субстантивно-адъективного класса с суффиком -ин- со значением ‘принадлежащий тому, кто назван производящим словом’, служащих для выражения так называемой индивидуальной принадлежности. Однако после 3-х таких слов всего 2 (*обезьянины, пчелин*).

Модель с суффиксом -ин(ый) служит для образования дериватов со значением ‘свойственный предмету’, и в качестве производящих в нормативном языке выступают зоонимы. Так же происходит и в речи Лизы: и до 3 лет – 1 слово, и после 3 – тоже 1 слово (*волчиный*). Зато осваиваются другие суффиксы притяжательности (4 слова): -ий- и -ачий: *зайчачьи, котячий, слонье, машинье*.

С. Н. Цейтлин отмечает, что модель с суффиксом -н- отличается необычайно высокой продуктивностью в детской речи и характеризуется богатством частных словообразовательных значений, представляющих собой конкретизацию общего значения отношения к предмету. В речи Лизы до 3 лет было всего 2 таких прилагательных, однако от 3 до 4 – уже 15: *мёдный, облепихный, киндерсюрпризный, водопадный, пузырный, неvkнижечная (лиса)², водичная (девочка)³* и др., а 4 слова – с суффиксом ов/ев с тем же значением: *тестовый, вареньевый*.

Относительные прилагательные (5) с другими суффиксами (-аст-, -енночн-, -ичн-, -к-), употребленными однократно, также имеют широкое значение ‘имеющий отношение к тому, что названо мотивирующим существительным’: *рогастая (улитка), грибочный (суп), кремённая⁴, грецкая (ваза)*.

Глаголы (2). После 3-х появились первые отсубстантивные глаголы с суффиксами -и, -а- со значением ‘производить действие, свойственное тому, что/кто названо мотивирующим словом’: *фонтанить и охотничать*.

Образование от других частей речи (2).

2 суффиксальных глагола до 3 лет были мотивированы междометиями: со значением воспроизведения в звучании (Русская грамматика: 394). Есть такой глагол и позже: *динькать* – он аналогичен глаголу *ока́ть*.

Одиночный случай – адвербиальное прилагательное с суффиксом Н: *понарошечный*.

Итак, суффиксальные дериваты широко распространены в речи ребенка от 3 до 4 лет. Наиболее продуктивны отсубстантивные существительные и прилагательные с разнообразными суффиксами, в том числе нулевыми, передающими значение женского рода,

1. 3,5,20: *А куда зайчика вы морковника потеряли – я не знаю.*

2. 3,9,12: *А это лиса неvkнижечная, а настоящая.*

3. 3,10,29: *Хочу водички. Какая-то водичная девочка.*

4. 3,4: *Мама мажется кремом. Вся в креме. Кремённая будешь.*

уменьшительно-ласкательное, значение невзрослости и др. Большое количество окказиональных прилагательных имеет общее значение относительности. На втором месте по частотности отглагольные образования – в первую очередь имперфективы, затем существительные, обозначающие абстрактный признак по мотивирующему глаголу – с нулевой и ненулевой суффиксацией. Отглагольные прилагательные не слишком частотны, но и нередки. Осваиваются и продуктивные, и непродуктивные модели (например, суффиксы притяжательности -ачий, -ий).

Вспомним факторы, способствующие раннему освоению словообразовательных моделей в онтогенезе, на которые указывает С. Н. Цейтлин: 1) качество модели – «морфотактическая прозрачность» (по Дресслеру), проявляющаяся в четкости формального членения, отсутствии или предсказуемости чередований на морфемных швах, неподвижностью ударения при переходе от производящей основы к производной; 2) регулярность словообразовательных типов, представляющих собой реализацию данной модели; 3) распространенность в инпуте производных слов, построенных по данной модели; 4) широкая употребительность производящих слов (Цейтлин 2009: 301).

Литература

Елисеева М. Б. Владение ребенком раннего возраста словообразовательными моделями (на материале лонгитюдного исследования) // Психолінгвістика. Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. 2012. № 12. С.169–177.

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы: ранние этапы. М., 2015.

Русская грамматика. М., 1980.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

Ольга Ивановна Свириденко

*Минск, Беларусь
olgasv246@ tut.by*

ОСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО РУССКО-БЕЛОРУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Детское двуязычие в Республике Беларусь формируется, в первую очередь, под воздействием внешних социолінгвістических условий. Близость белорусской и русской культур, географическая близость

проживания белорусского и русского народов, генеологическое родство русского и белорусского языков способствуют становлению у детей билингвистического контактного близкородственного билингвизма.

Как известно, степень родства двух языков влияет на степень проявления интерференции в речи билингва. В широком смысле под интерференцией понимаются любые виды и формы взаимного влияния двух языков, обусловленные их структурными характеристиками (Баранникова 1972, Ахунзянов 1978). В узком смысле понятие «интерференция» включает перенос норм родного языка на второй в процессе речи. Лингвистические исследования указывают на то, что при взаимодействии очень похожие между собой языковые системы интерференция проявляется наиболее сильно (Грамматическая интерференция 1990).

Одним из источников возникновения интерференции у детей, овладевающих белорусским и русским языками, являются межъязыковые омонимы. Традиционно под омонимией понимается «звуковое совпадение двух или нескольких звуковых единиц, различных по значению» (Розенталь, Теленкова 1976: 242). Чаще это явление характерно для единиц одного языка. Тогда речь идет о внутриязыковой омонимии. Однако и в двух разных языках встречаются слова с тождественным или сходным звуковым и/или графическим обликом. Различают межъязыковые омонимы с полным расхождением и с частичным совпадением семантической структуры. Первые вызывают лексико-семантическую интерференцию, а вторые порождают как лексико-семантическую, так и лексико-стилистическую интерференцию (Федорчук 2001: 161–162). Смешение в речи межъязыковых омонимов приводит к проблемам перевода с одного языка на другой и к нарушениям смысла высказывания. Как отмечает Л. П. Лобковская, «особенно коварными являются такие слова в родственных языках» (Лобковская 2012: 82).

Именно поэтому уже в начальных классах необходимо вести работу, направленную на разграничение учащимися лексического значения межъязыковых омонимов и правильное использование их в речи. Особенно актуально это для процесса обучения белорусскому языку, поскольку для большинства младших школьников Республики Беларусь в силу объективных причин характерен смешанный субординативный билингвизм с доминантной системой русского языка и подверженной интерференции системой белорусского языка (или взаимно интерферирующими языковыми системами). Как правило, встречая в белорусской речи межъязыковой омоним, учащиеся соотносят его значение с тождественным или сходным словом русского языка. В связи с этим на уроках белорусского языка в начальных классах используется целая система работы с межъязыковыми омонимами.

В большинстве случаев обращается внимание на омонимы с полным расхождением семантической структуры. Так, во втором классе при изучении темы «Зычныя гукі [д] - [дз’]» дети знакомятся с отличиями в значении, произношении и написании русского слова *неделя* [н’и-°д’э́л’э] (*семь дней от понедельника до воскресенья*) и белорусского слова *нядзеля* [н’аз’э́л’а] (*сёмы дзень тыдня, агульны дзень адпачынку*). Младшие школьники практикуются в использовании белорусского слова в контексте. Для этого применяются следующие приемы работы (Свірыдзенка 2015: 16):

1) анализ материала рубрики «Будзьце ўважлівыя!»:

па-беларуску	па-руску
тыдзень	недэля
нядзеля	воскрэсьне

2) дополнение предложения подходящим по смыслу словом, запись под диктовку:

Сем дзён – гэта ...

3) перевод слов с русского языка на белорусский и дополнение текста подходящими

неделя

по смыслу словами: *Цэлы ... Міколка ва ўсім дапамагаў маме і тату. Яны былі ўдзячныя*

воскресенье

сыну. Наступіла ... Бацькі вырашылі схадзіць з сынам у кіно.

В программе (Учебные программы 2017) и в учебнике по белорусскому языку для 3 класса (Свірыдзенка 2017: 102) специально выделяется тема «Словы, аднолькавыя па гучанні, розныя па значэнні», при изучении которой на практической основе (без введения соответствующих терминов) рассматриваются межъязыковые омонимы *дыван* (*ковёр*), *гарбуз* (*тыква*), *качка* (*утка*), *люстра* (*зеркало*), *пакой* (*комната*), *рэч* (*вещь*), *справа* (*дело*), *гасцінец* (*дорога*), *благі* (*плохой*), *пакой* (*комната*).

Слова *люстра/люстра*, *справа/справа* тождественны в плане произношения и написания в двух языках, в словах *гасцінец/гостинец* наблюдаются фонетические и графические отличия, к тому же эти слова в белорусском языке являются внутриязыковыми омонимами. Одно из слов-омонимов *люстра* имеет значение *‘гладкая бліскучая паверхня, здольная даваць адбіткі тых прадметаў, якія знаходзяцца перад ёй*, другое - *‘падвесны асвятляльны прыбор з некалькімі крыніцамі святла і аздобленай арматурай*. Одно из слов-омонимов *справа* имеет значение *‘праца, занятак; тое, чым хто-небудзь заняты*, другое - *‘з правага боку*. Одно из слов-омонимов *гасцінец* имеет значение *‘рэч, ласунак, якія*

госць або блізка падносяць каму-небудзь як падарунак; другое - 'вялікая бойкая дарога, звычайна абсаджаная дрэвамі'. В словах *благі/благой* наблюдаюцца фонетычныя, графічныя адрозніжжы і супадаўня ў фармоабразовальных формантах, у словах *гарбуз/арбуз, рэч/речь дыван/диван* – фонетычныя і графічныя адрозніжжы, у словах *качка/качка* – фонетычныя адрозніжжы, у словах *пакой/покой* – графічныя адрозніжжы. Для ўліку гэтых адрозніжжы вывучэнне тэмы праходзіць наступным чынам (Свірыдзенка 2017: 102–105).

1) Удзельнікам прапануецца разгледзець малюнкі з выявамі дывана, арбуза, карабля на хвалях, тыква, уткі, ковра; назваць па-рускі выяўленыя прадметы і з'яўленьні; прачытаць беларускія словы, сапастаў іх з малюнкамі; назваць наступнавазначна гукі ў беларускіх словах; адказаць на пытанне: «Чаму трэба быць уважлівымі пры ўжыванні гэтых слоў?»

2) Учитель звяртае ўвагу дзяцей на тое, што ў беларускаму і рускаму мовах ёсць словы, падобныя ці аднаковыя па гучанню, але розныя па значэнню; ён размешчае на дошцы малюнкі люстры, уткі, зеркала, карабля на хвалях, пакоя і просіць прачытаць словы з задання: *люстра, качка, гайданка, пакой*.

3) Удзельнікі сапастаўляюць словы з малюнкамі і адказваюць на наступныя пытанні настаўніка: «Які прадмет на малюнках называецца адным і тым жа словам у рускай і беларускай мовах? (люстра) Для подпісу якога яшчэ малюнка вы выкарысталі словы *люстра*? (выява зеркала)».

4) Удзельнікі дапаўняюць высказванні з задання падыходнымі па сэнсу міжмоўнымі омонімамі.

5) Арганізуюцца гульні «Перакладчыкі» з выкарыстаннем міжмоўных омонімаў, змяшчаныя ў рубрыку «Будзьце уважлівыя!».

6) Атрымаваюцца міжмоўныя омонімы ў тэксце, тлумачыцца іх значэнне.

7) Даводзіцца па аднаму слову ў кожную групу сінанімаў: *дарога, шлях, бальшак, ... (гасцінец); падарунак, дарунак, дар, ... (гасцінец)*.

8) Высказванні дапаўняюцца неабходнымі словамі, для гэтага запісаныя на картках рускія словы пераводзяцца на беларускі мова: *Дзеці з задавальненнем елі салодкі арбуз. У бабуліным агародзе вырастаюць тыква.*

У чэрговым класе пры арганізацыі паўтараўня ў пачатку навучальнага года ўвагу удзельнікам звяртаецца на міжмоўны омонім час. Праходзіць гэтае слова розначынна ў двух мовах, паколькі гук [ч] цвёрды ў беларускаму мове і мяккі ў рускаму. Пры гэтым омонімы дэманструюць частковае супадаўня сэнтычнага будовы: слоў час ў беларускаму мове мае значэнне 'працягласць існавання ўсіх

з'яў рэчаіснасці, якая вымяраецца вякамі, гадамі, гадзінамі, мінутамі', в русском языке одно из его значений – 'пора, время'. Учащимся предлагается выполнить такие задания (Свірыдзенка 2018: 11):

1) среди записанных слов найти лишнее: *гадзіннік, будзільнік, час, ходзікі*;

2) ответить на вопросы «Для чаго людзі выкарыстоўваюць гадзіннік, будзільнік, ходзікі? (Каб вызначаць час)», «Якое значэнне мае слова *час* у рускай мове? (60 мінут)», «Як па-беларуску называюць адзінку вымярэння часу, якая складаецца з 60 мінут? (гадзіна)»;

4) дополнить синонимами следующие предложения: *Паўліку падарылі на дзень нараджэння наручны ... У вясковай хаце на сцяне віселі ... У сем гадзін раніцы зазвінеў ...*;

5) ответить на вопросы «Якія яшчэ гадзіннікі вы ведаеце? (пясочныя, сонечныя, вадзяныя, кветкавыя) Як па іх можна вызначыць час?»

Следует отметить, что описанные приемы работы способствуют предотвращению лексико-семантической интерференции в речи младших школьников в условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия.

Літаратура

Ахунзянов Э. М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. Казань, 1978.

Баранникова Л. И. Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия / Ред. коллегия: П. А. Азимов (отв. ред.) и др. М., 1972. С. 88–98.

Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия / В. В. Иванов, В. А. Иванова, Н. Г. Михайловская и др. М., 1990.

Лобковская Л. П. О понятии межъязыковой омонимии (к проблеме термина «ложные друзья переводчика») // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 20 (274). Филология. Искусствоведение. Вып. 67. С. 79–87.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.

Свірыдзенка В. І. Беларуская мова: падручнік для 2-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання. У 2 ч. Ч. 2. Мінск, 2015.

Свірыдзенка В. І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. Мінск, 2017. Ч. 1.

Свірыдзенка В. І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. Мінск, 2018. Ч. 1.

Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : 3-й класс. Минск, 2017.

Федорчук Е. В. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках: На материале русского и украинского языков: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.

Сайфулла Нурмухамедович Абдуллаев

Каракол, Киргизия
abdullaev.sayfullah@gmail.com
sayfylla-ab@rambler.ru

Мээрим Кадырова

Каракол, Киргизия

ПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ ФРАЗЫ-ЯРЛЫКИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

Наша статья посвящена вопросам становления детской речи в условиях русско-тюркского билингвизма. В тюркской лингвокультуре становление детской речи квалифицируется как *bala tilining chiqishi* (буквально – выход языка ребенка). Этот термин следует интерпретировать так: возможность вербального выражения определенной информации «выходит» из состояния невладения языком. Каковы особенности этого транзитного этапа, начинающегося с возрастного состояния адаптивной имитации?

Мы наблюдали за развитием речи детей Ынтымак кызы Аруузат (1,2,6) и Акбара Мухамеджанова (1,1,10). По нашим наблюдениям, в условиях русско-тюркского двуязычия ребенок в возрасте до одного года способен произносить односложные лепетные фразы типа «Бя». Ребенок имитирует поведение, требующее знаний правил «говорения взрослого языка». Сначала он пользуется однословными речевыми единицами, которые обладают коммуникативной силой предложений-высказываний. Одно слово может иметь несколько значений, которые определяются только по неречевому контексту. Это информационно емкие фразы, значение которых не предметно, а ситуативно, они используются в различных ситуациях. Остается непонятным, к какому языку апеллируют фразы такого типа в условиях многоязычия.

С целью привлечения внимания ребенок произносит звательные повторы-обращения, которые в сочетании с жестами могут не только служить призывом, но и передавать другую смысловую информацию: «*Ama-ama-ama!*»

В дальнейшем появляются фразы-имитации. Например, ребенок произносит «*Ах!*» во время приема пищи, что, вероятно, следует понимать как «вкусно», или «*Х-хон!*», когда кладет что-то в рот. Затем следуют

вполне понятные для взрослых слова-предложения типа: *Ич!* (пей), *Ушай* (кушай).

Интересно наблюдать за появлением в речи детей функционально спаренных единиц в качестве прообразов реплик диалогической речи. Так, наблюдая за процедурой счета вслух (один, два, три), ребенок фиксирует для себя, что после «один» всегда произносится «два». И если в очередной раз взрослый произносит «один», ребенок вторит ему: «Тъва». При этом слово не имеет нумеративного значения, а воспринимается как неотъемлемый элемент данной повторяющейся ситуации.

На следующем этапе в детской речи уже появляются новообразования-варьирования типа: *Тубака!* (собака), *От тубака!* (вот собака). Варьированием мы считаем их потому, что они допускают фонетические варианты: *Тубака / Шубака!* Такие образования также являются итогом подражательной речевой деятельности.

Описанные нами примеры речевого опыта детей позволяют говорить, что ребенок строит собственную языковую систему на основе речевых образцов, которые получает от взрослых (Цейтлин 2000). На первых порах в ней не присутствует речемыслительная манифестация сущностных структурно-функциональных моделей высказываний (Абдуллаев 2016: 7). В детских речевых единицах не выделяются обобщенные структурные схемы, не выражаются пропозиции, т. е. мыслительные модели. Вместо структурных схем, по которым в реальной речи моделируется множество высказываний, дети оперируют специфическими ярлыками ситуаций, вместо пропозиций отображаются смысловые стереотипы ситуаций. И наконец, отметим, что продукты детской речи мы все-таки называем фразами, поскольку они отображают целостные ситуации, а не отсылают к предметам и понятиям.

Литература

Абдуллаев С. Н. Моделирование коммуникативной структуры уйгурского языка как путь его сохранения в современных условиях // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. Т. 1. Казань, 2016. С. 3–14.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.

Лариса Владимировна Савельева

Санкт-Петербург, Россия

larisasavelieva@mail.ru

Татьяна Алексеевна Воскобойникова

Санкт-Петербург, Россия

voskoboinikova-t@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Исторически сложилось, что российская школа всегда была многонациональной. В петербургских школах в состав полиэтнических классов входят русскоязычные школьники и иноязычные дети (инофоны) разных национальностей. Инофоны изучают русский язык, погружаясь в русскоязычную среду, учатся по тем же учебникам, что и русские дети. При работе с учебниками у иноязычных младших школьников возникают трудности в понимании отдельных слов, синтаксических единиц (словосочетаний, предложений), которые содержатся в формулировках и языковом материале заданий. Эксперимент, проведенный в рамках исследования проблемы развития лексикона младших школьников в классах с полиэтническим составом, показал, что затруднения в понимании лексики учебников русского языка испытывают не только инофоны, но и русскоязычные учащиеся (Воскобойникова 2019).

К проблеме понимания лексики учебников русского языка с позиции онтолингвистики обращается в своей статье С. М. Евграфова (Евграфова 2018). Автор пишет о том, что учитель должен постоянно вдумываться даже в самые, казалось бы, несложные и симпатичные тексты, обсуждать язык, которым они написаны (Евграфова 2018: 225). Для подтверждения справедливости этой мысли можно привести результаты эксперимента, проведенного в одной из школ Московского района г. Санкт-Петербурга.

Эксперимент проводился с целью выявления затруднений в понимании иноязычными и русскоязычными младшими школьниками лексики учебников русского языка. В исследовании участвовали учащиеся 3-х классов. Общее количество обследованных учащихся – 72 человека, из них 55 человек – русскоязычные школьники (76% испытуемых), 17 человек – дети-инофоны (24% испытуемых). В качестве материала для эксперимента были выбраны страницы 134–141 из учебника русского языка для 3 класса из УМК «Школа России» (Канакина, Горещкий 2018). На данных страницах размещено 20 упражнений. Приводим пример одного из упражнений.

Упр.252 Прочитайте.

Рожок – это берестяной ремень, выпл.занный (из) ровнен..кого м.л..дого дер..ва. (За)х..телось (по)играть – (с)

вил бересту (в)дудочку, (в)ставил гудок, полую палочку (из)бузины, (с)прорез.ю: дуй – (за)гудит. Но чтобы играть, гласы (вы)водить – (без)учен.я, (без)премудростей (не) обойдешься.

В. Бахревский

Объясните, какие правила надо знать, чтобы правильно записать слова. Спишите, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки. Как вы понимаете значение последнего предложения?

Перед проведением эксперимента было выявлено, что в тексте 27 слов самостоятельных частей речи. Младшим школьникам предлагались следующие задания:

1. Прочитай самостоятельно текст упражнения.
2. Подчеркни слова, словосочетания, значения которых не понимаешь.

Анализ экспериментальных данных позволил выяснить, что 13% русскоязычных и 35% иноязычных школьников испытывают затруднения в понимании существительного *рожок*. Одинаковое количество учащихся обеих групп (75%) отметило однокоренные слова *берестяной* и *бересту* как трудные для понимания. Возникли затруднения у третьеклассников в понимании не только слов, но и словосочетаний. Например, словосочетание *гласы выводить* подчеркнули 60% русскоязычных и 84% иноязычных школьников. Кроме того, младшие школьники подчеркнули следующие слова: *свил*, *(в)дудочку*, *гудок*, *(из)бузины*, *(с)прорезью*, *(без)премудростей*.

Таким образом, в ходе эксперимента удалось выяснить, что 10 слов (37%) из 27 в тексте данного упражнения вызывают затруднения в понимании как у иноязычных, так и у русскоязычных младших школьников. Приведенные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что при подготовке к урокам русского языка в полиэтнических классах учителю необходимо анализировать языковой материал заданий, учитывать особенности восприятия лексики учебника как иноязычными, так и русскоязычными школьниками, формировать у учащихся лексикографические умения, необходимые для работы со словарями, систематически вести работу по выяснению и уточнению значений слов.

Одним из путей решения проблемы может стать создание электронного комплексного словаря для учащихся полиэтнических классов. Анализ различных подходов к классификации словарей, а также анализ словарно-энциклопедической продукции позволяет определить основные характеристики электронного словаря, который может использоваться для развития лексикона младших школьников в полиэтнических классах.

Во-первых, такой словарь по характеру информации о слове должен быть лингвистическим. Предполагается, что словарная статья в данном словаре должна содержать следующие виды лингвистической информации о слове: 1) лексическое значение; 2) произношение и ударение; 3) актуальные для употребления слова грамматические признаки; 3) морфемная структура и сведения об образовании слова; 4) сведения о лексической сочетаемости слова; 4) синонимы и антонимы; 5) этимологическая информация; 6) примеры употребления слова. В тех случаях, когда значение слова можно проиллюстрировать, в словарь должна включаться иллюстрация. Во-вторых, объем и состав словника должен определяться особенностями адресата словаря. Разрабатываемый нами словарь будет адресован младшим школьникам, обучающимся в полиэтнических классах. В-третьих, по характеру носителя информации словарь должен быть электронным. Именно электронная форма словаря расширяет возможности включения разнообразных сведений о слове, размещенных в удобном интерфейсе. К подобным возможностям можно отнести опции, связанные со звуковыми, графическими, видеоматериалами, иллюстрирующими значение, произношение и употребление слова. Электронная форма словаря позволяет выводить информацию о слове на экран по мере необходимости, дозированно. В-четвертых, использование словаря на уроках в классах с полиэтническим составом определяет его главную характеристику. Данный словарь должен иметь комплексный характер, то есть представлять максимально полную информацию о связях слова с другими словами, о возможностях включения слова в различные синтаксические конструкции, а также о примерах его использования в устной и письменной речи.

Ниже приводится примерная структура словарной статьи.

1. Слово в начальной форме, с указанием ударения.
2. Информация о произношении. Произношение слова предъясняется с помощью звукового файла. В качестве дополнительной информации предлагается транскрипция.
3. Значение. Указывается часть речи, значение слова. Переносные значения приводятся после перечисления прямых значений.
4. Информация о происхождении слова. Объясняется, как возникло слово, является ли оно общеславянским, исконно русским или заимствованным. Приводится значение (перевод) слова из языка-источника.
5. Синонимы и антонимы. Ряды синонимов и антонимические пары предлагаются к разным значениям слова, если оно многозначное.
6. Информация о формообразовании. Рассматривается формообразование и правописание слова (краткие формы имен прил., изменение гл. и сущ. по числам, падежные формы имен сущ., прил. и т. д.).

7. Информация о морфемном составе слова и способе словообразования. Морфемное членение демонстрируется графически. Указывается (если возможно) производящее слово.

8. Однокоренные слова.

9. Изображение (если возможно иллюстрировать значение слова). Возможные варианты изображений: фотографии, картины, рисунки, графическое и схематическое изображение, видеофайлы.

10. Примеры употребления. Показ коммуникативной функции слова в доступных контекстах; демонстрация лексической сочетаемости слова.

Пример словарной статьи.

1. *Опрятный*

2. [апр'атный']

3. Чистый, аккуратный.

4. От стар. русск. «опрят» – порядок

5. Аккуратный (синоним)

Опрятный – грязный (антоним)

6. *Опрятный* – прил. краткая форма – *опрятен*

Опрятный мальчик (м. р.), опрятная девочка (ж. р.)

7. *Опратн(ый)*

8. *Не-опрятный, опратн-о, опратн-ость*

9. –

10. Примеры употребления.

У озера мы увидели новенький *опрятный* домик.

Ученики всегда выглядели *опратными*.

Создание комплексного электронного словаря для учащихся полиэт-нических классов будет способствовать решению проблем с пониманием лексики учебников не только на уроках русского языка, но и на других уроках. Учащиеся смогут работать со словарем как под руководством учителя, так и в условиях самостоятельной познавательной деятельности. Систематическое применение словаря позволит организовать работу по развитию лексикона иноязычных и русскоязычных младших школьников.

Литература

Воскобойникова Т. А. Лексика учебников русского языка и ее восприятие младшими школьниками в полиэт-нических классах // Начальная школа. 2019. № 2.

Евграфова С. М. Текст учебника с позиций онтолингвистики // Языковое и ли-тературное образование в современном обществе – 2018: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международ-ным участием (6–7 ноября 2018 г.). СПб., 2018. С. 221–229.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс: Учебник для общеобразова-тельных учреждений: В 2 ч. Ч. 2. М., 2018.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕБЕНКА-МОНОЛИНГВА

Наталья Ивановна Данилина

Саратов, Россия

danilina_ni@mail.ru

Наталья Геннадиевна Мальцева

Саратов, Россия

maltsevang@info.sgu.ru

УСВОЕНИЕ МОДИФИКАЦИОННЫХ КАТЕГОРИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

При изучении словообразования в онтолингвистике исследователи уделяют внимание, как правило, усвоению детьми отдельных словообразовательных моделей (Цейтлин 2009). Однако деривационная система языка представлена, как известно, целым рядом комплексных единиц, среди которых существенное место занимают категории – совокупности словообразовательных типов с общим словообразовательным значением. Понятие категории и специфика грамматических категорий в сравнении с категориями других типов неоднократно дискутировались в теоретической лингвистике (Бондарко 2001, Плунгян 2011). Специально словообразовательным категориям посвящены работа В. А. Косовой (Косова 2014). Все исследователи отмечают наличие категорий, «переходных» между грамматикой и словообразованием (Бондарко 2001: 21; Косова 2013). К «переходной» зоне относят категории, члены которых обладают высокой степенью регулярности, что сближает их с категориями грамматическими. Из категорий существительного в русском языке к таковым относятся модификационные, в первую очередь категории субъективной оценки, невзрослости, женскости (Косова 2013). Нам представляется актуальным изучение онтогенеза таких категорий как феномена, в рамках которого происходит дифференциация грамматики и словообразования в языковом сознании.

Наблюдения показывают, что из словообразовательных категорий именно эти ранее других начинают усваиваться детьми (Казаковская 2018: 111; Цейтлин 2009: 425), и соответствующие формы отмечаются словарями детской речи (Говорят дети 1996, Словарь детских словообразовательных инноваций 2006). Легкость усвоения обеспечивается, в частности, таким типом семантики, при котором значение производного без остатка разложимо на значение производящего и значение

форманта. Однако и словари, и дневниковые записи фиксируют только результаты деривационного процесса и не отражают статуса наблюдаемых форм в сознании говорящего. Оригинальная концепция роли диминутивов в формировании грамматикона ребенка представлена в исследовании М. Д. Воейковой (Воейкова 2011: 119–125), однако проблема семантического и когнитивного освоения данной категории ею не затрагивалась. Таким образом, есть основания полагать, что модификационное словообразование как языковой феномен, противопоставленный, с одной стороны, мутационному словообразованию, с другой – словоизменению, не попал в поле зрения онтолингвистов.

В истории языка древнейшим способом выражения субъективной оценки являлись суффиксы **-k*, **-ek* (Савченко 1974: 180). Уже в индоевропейском языке они противопоставлялись детерминативам (десемантизированным распространителям корня) как собственно суффиксы, обладающие определенным значением и словообразующей функцией. В современном русском языке продолжением данных суффиксов является абсолютное большинство суффиксов субъективной оценки (Русская грамматика 1980: 208–216). Следует заметить, что группа суффиксов с заднеязычным согласным в течение исторического периода дифференцируется как формально, так и семантически: формально к ней восходят также славянские суффиксы на **-c* (*-ц*) – результаты третьей палатализации, в частности, суффиксы *-ец* и *-иц(a)*, семантически – многочисленные *nomina agentis* и *nomina feminina* (Мейе 2001: 291–292). Таким образом, суффиксы, обладающие сейчас высочайшей степенью регулярности и оформляющие словообразовательные категории, приближающиеся к грамматическим, изначально принадлежали исключительно деривационной сфере и не участвовали, в отличие от некоторых других суффиксов (Савченко 1974: 176–180), в формировании флексии.

Взглянуть на известный материал с новой точки зрения и поставить заявленную в заглавии статьи проблему нас побудили результаты экспериментального исследования (Мальцева, Ступс 2014), ориентированного на проверку усвоения детьми 3–5 лет грамматических категорий существительного. Эксперимент представляет собой задание на продуцирование падежных форм несуществующих (вымышленных) существительных. Для анализа были выбраны именительный, винительный и творительный падежи; кроме частичной падежной парадигмы стимульный материал отражает грамматические категории рода (мужской, женский и средний) и одушевленности/неодушевленности. В числе стимулов испытуемым были предъявлены искусственные слова, содержащие суффиксы субъективной оценки в их простых алломорфах: *-ик* (*мегерик*, *румник*, *вурико*), *-ек* (*ковичек*), *-к(а)* (*снущка*, *сепулька*).

Ответы показали, что как суффиксы субъективной оценки были восприняты некоторыми испытуемыми также суффикс *-их(а)* (*бучиха*) и субморф *-ёк* (*флёк*).

Анализируя допущенные детьми ошибки в образовании падежных форм перечисленных существительных, мы обратили внимание на следующие явления. (В приведенных далее примерах требуемая (ожидаемая) словоформа выделена жирным шрифтом.) Встречается усечение суффикса субъективной оценки: им. п. *мегер* (мегерик), *буч* (бучик), *вайо* (вурико); вин. п. *кейла* (мегерика), *суну* (снущку); тв. п. *с мегерем* (с мегериком), *с бучем* (с бучиком), *флём*, *с киём* (с флёком). В то же время возможно и добавление различных алломорфов суффикса *-к-* к словам-стимулам, предьявленным без него: им. п. *нунчунок* (нунчун); вин. п. *герика* (гро, неизм.), *овочка* (лопчоч, неизм.), *лахмучку* (лахмуту); тв. п. *нырко* (с кныром), *с лопочком* (с лопчоч, неизм.). Данные примеры, по нашему мнению, говорят о том, что дериваты на *-ик* и *-к(а)* воспринимаются детьми не как производные слова, а как словоформы производящей лексемы, т. е. категория субъективной оценки не выступает как словообразовательная.

Подтверждение этой мысли можно обнаружить и в словарях детских инноваций (Говорят дети 1996, Словарь детских словообразовательных инноваций 2006). Это довольно многочисленные примеры, в которых констатируется полное совпадение семантики суффиксального и бессуффиксального существительных: *Мою сосу отдали мышкам* (2,4), *Дай мне косыну, я хочу косыночку* (2,5), *Это ласточка, ластва?* (2,5), *Перс я хочу* (2,6), *Это Гелина внуча* (2,8), *А вишенёвые кости можно глотать?* (3,0), *Вот какое солно* (3,3), *Возьми иголу и зашей её* (3,4), *Какая бабка красивенькая полетела* (3,8), *Маленький суч* (3,9), *Сегодня купаться нельзя – в воде деревьяхи плавают* (4,0), *А где другая лога?* (4,0), *У меня три одувана, три ромашки* (5,0). Большинство примеров относится к возрасту до 3,6 лет.

Интересный пример находим в дневниковых записях в речи Виталика С. Примерно в возрасте 2,2 у него появляются первые слова с *-к(а)/-к(и)*: *мука*, *жука* (муха), *пака* (палка), *бака* (банка). Множественное и единственное не дифференцируются: *беки* (таблетки), но *маки* (майка). Самого себя он называет *Така*, а с 2,4 – *мачика*. Шоколад и конфеты первоначально называются *шико*; меньше, чем через месяц шоколадка называется *кашака*, конфеты – *касека*. Мама свидетельствует (2,5): «Теперь у Витали везде появилась добавка «ка»: *мамика*, *папика*, *байки*» (От двух до трех 1998: 58). Приведенное выше *байки* может быть образовано от «бай», но может и от «баиньки», «потому что бабушка иногда говорит ему: «Виталик, пошли баиньки». В речи ребенка также присутствуют наречия *мока* (мокро) и *жака* (жарко). Интересно употребление

отрицательного оператора *ника* (=не, нет, никак), образованного, по-видимому, от отрицательной частицы НЕ/НИ: *Ника Така вав-вав нам-нам* (Виталика не укусит волк), «Така ника паф мияф» (А то Витася пойдет, через киску упадет), *Ника Така чу-чу* (Виталик не поросенок). Обилие слов на *-ка* и появление их в неожиданных местах говорит, по нашему мнению, о том, что ни значение уменьшительности, ни значение ласкательности еще не усвоены, идет процесс усвоения формы, что роднит эти примеры с описанным выше факультативным употреблением суффиксов.

К трехлетнему возрасту уменьшительно-ласкательные суффиксы уже прочно усвоены детьми со стороны формы. Во-первых, они не подвергаются фонетическим искажениям при искажении или замене незнакомых «корней»: *ковичком > козликком > сепулька > пепулька, сыпулька; сепулькой > сепульком, спулькой; вурико > риком; с мегериком > бериком, с тепориком; снущку > сунтьку; румпиком > трумиком*. Во-вторых, доля правильно образованных испытуемыми падежных форм для слов с данными суффиксами выше, чем для бессуффиксальных стимулов. Параллельно наблюдается формальное освоение этимологически родственных суффиксов *-ц(о)* и *-щ(а)*, также относящихся к сфере модификационного словообразования и не искажаемых при искажении корней: *мимица > мица, мимица; верцо > верцоля, вырцо; верцом > верцой, пильцо*.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на неполную семантическую оформленность, рассматриваемым отрезкам может быть придан статус именно суффиксов, т. к. усечения / наращення основ (*друг – друзья, господин – госпожа*) и мена финалей (*котёнок – котята*), относимые к линейной морфонологии (Данилина 2011: 258), детьми этого возраста, по-видимому, еще не освоены. Об этом говорят типичные ошибки, связанные с сохранением отрезков, требующих усечения (*армянинский, поросёновый*), и, напротив, усечением неотсекаемых финалей (*крокодиha; обзун от обзываться*) (Словарь детских словообразовательных инноваций 2006).

В то же время неверным было бы утверждать, что семантика суффиксов субъективной оценки не осознается детьми 3–5 лет. Словари фиксируют контексты, содержащие рефлексивные суждения относительно значения суффиксов или позволяющие однозначно формулировать это значение. Здесь выделяется три группы случаев, соответствующих, по-видимому, этапам усвоения семантики суффиксов и демонстрирующих постепенный переход категории субъективной оценки в число словообразовательных.

Группа 1: бессуффиксальному слову приписывается значение «большой размер», суффиксу – значение «маленький размер» (бинарное противопоставление). Примеры (Словарь детских словообразовательных

инноваций 2006): *Это подуша, а не подушка!* (2,0), *Какая у меня новая большая рубага* (2,2), *Ой, какая большая лога!* (2,2), *И эту маленькую лужку сейчас обегу* (2,11), *Ой какие тут одуваны большие* (3,5), *Вот такая боча большая* (3,7), *У меня есть маленькая тетрадка и вот такая большая тетрада* (4,2), *Мы сегодня были в саду, там такая бела была! И белки у нее маленькие* (4,3).

Группа 2: бессуффиксальному слову приписывается коннотация грубого, суффиксу – ласкательное значение. Примеры (Словарь детских словообразовательных инноваций 2006): *Бела ты моя хорошая! Нельзя «белка» говорит* (4,0), *Ругаться нехорошо: надо говорить не «иголка с ниткой», а «игола с нитой»* (4,0).

Группа 3: бессуффиксальное слово считается нейтральным, суффиксу приписывается значение «маленький размер», значение «большой размер» связывается с другим суффиксом (трехчленное противопоставление). Пример (Словарь детских словообразовательных инноваций 2006): *Такой большой кабачина. А ты говоришь – кабачок. Это кабак* (5,3).

В целом примеры показывают, что и размерная, и оценочная семантика суффиксов *-ик*, *-к(а)* усваивается несколько позже их формы и приходит на смену асемантическому употреблению. На стадии асемантического употребления *-ик*, *-к(а)* нельзя считать полноценными суффиксами, а словоформы с ними – дериватами. Неразграничение семантики суффиксального и бессуффиксного существительных поддерживается единством денотата (специфика модификационных словообразовательных категорий). Данный вывод подтверждает высказанное М. Д. Воейковой предположение, что процессы формо- и словообразования внутренне связаны и развиваются параллельно и во многом одновременно (Воейкова 2018: 106). Все это диктует необходимость дальнейших экспериментальных исследований, выявляющих поэтапное разграничение словоизменения и словообразования в становлении индивидуальной грамматической системы ребенка.

Литература

- Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. М., 2001.
- Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения глагольной деривации двумя русскими детьми // Проблемы онтолингвистики – 2018. Иваново, 2018. С.104–108.
- Говорят дети: словарь-справочник. СПб., 1996.
- Данчилина Н. И. Морфонологические системы в синхронии и диахронии. Саратов, 2011.

- Казаковская В. В. Словообразовательная деривация на ранних этапах речевого онтогенеза (по данным спонтанной речи) // Проблемы онтолингвистики – 2018. Иваново, 2018. С. 108–114.
- Косова В. А. Характер коррелятивности единиц словообразовательной категории // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. Код доступа: [www.science-education.ru/111–10731]. (Дата обращения: 04.05.2019).
- Косова В. А. Системная значимость словообразовательных категорий в русском языке: Автореф. дис. ... доктора филол. наук. Казань, 2014.
- Мальцева Н. Г., Ступс А. Усвоение морфологии имени существительного носителями унаследованного русского языка // Проблемы онтолингвистики – 2014: Материалы междунар. научной конф. СПб. С. 88–90.
- Мейе А. Общеславянский язык. М., 2001
- От двух до трех. Дневниковые записи. СПб., 1998.
- Плунгян В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М., 2011.
- Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.
- Савченко А. Н. Сравнительная грамматика индоевропейских языков. М., 1974.
- Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

Ольга Валерьевна Мурашова

Череповец, Россия

docentmurashova@mail.ru

Мария Александровна Яценко

Череповец, Россия

mayaschenko1808@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕГО РОДА В ДЕТСКОМ ЛЕКСИКОНЕ

Существительные общего рода (СОР) – своеобразное отступление от трехчленной категории рода, сложившейся в русском языке. В общий род входят «слова с флексией -а в им. п. ед. ч., называющие лицо по характерному действию или свойству: «гуляка, зевака» (Русская грамматика 1980: 466). При широком подходе к рассматриваемому явлению в эту группу слов включают неполные бигендерные (двуродовые) собственные имена: *Женя, Саша, Слава* и т. п.

В современном русском языке СОР – категория малопродуктивная, включающая около 200 лексем, часть из которых устаревает (*зано-ба, заноза, каналья* и др.) или ограничена в употреблении (территориально: *растепеля, мазишка*; социально: *жлобьяра, падла* и др.). Ряд СОР

используется исключительно для обращения к ребенку: *плакса, почемука, ябеда* и др.

Грамматическая способность выражать нейтральное отношение к полу делает СОР востребованными в языке нянь, потому как, во-первых, «дети до двух – двух с половиной лет не могут еще постичь различий между естественными полами» (Цейтлин 2000: 115); во-вторых, до определенного возраста воспитание ребенка не зависит принципиально от его половой принадлежности: например, существительное ср. рода *дитя* «стирает» половые различия. Проявления многих качеств в человеке хорошо или плохо оцениваются обществом вне зависимости от гендерной принадлежности личности, например: *малоежка, неряха, грязнуля* и т. п.

Принципиальное значение для детской речи (ДР) имеет тот факт, что СОР обычно выполняют функцию предиката. Синтаксическая модель «кто + нулевая связка есть + кто» осваивается детьми, обладающими ограниченными лексиконом и грамматиконом, достаточно рано, ибо не требует глагола и использует только им. п. имени: Папа – *сёня* (соня; Оля М. 1,9,2).

Немаловажно для вхождения СОР в ДР наличие у этих слов парадигматических отношений – синонимии (*крошка – малышка, замарашка – грязнуля, плакса – рёва* и др.) и антонимии (*грязнуля – чистюля, верзила – коротышка, знайка – незнайка*), благодаря чему СОР способны сделать язык детей более богатым и образным.

СОР, входя преимущественно в разговорно-просторечную лексику, эмоционально-экспрессивно окрашены и являются действенным средством художественной выразительности, а потому привлекательны для детей. Поэты и писатели активно используют СОР в произведениях, посвященных или адресованных детям: «... крикнул *малюточка* басом...» (Н. А. Некрасов); «*Крошка* сын к отцу пришел, И спросила *кроха*. ..» (В. В. Маяковский); «... Наконец-то ты, *грязнуля*, Мойдодыру угодил!» (К. И. Чуковский); «...в один присест тебя и нас *Зверюга* съест» (Н. Слепакова); «Внучка муху-на-доеду захотела угостить» (Н. Шумов); *Знайка, Незнайка, Торопыжка* и др. (Н. Носов) и т. п. Примечательно, что СОР прочно вошли в детские дразнилки: «*Злючка-колючка*»; «*Жадина-говядина...*»; «*Ябеда-корябеда...*»; «*Плакса, вакса, гуталин...*»; «*Рева-корова, дай молока...*»; «*Вображала первый сорт...*» и др. (Детские дразнилки 2019).

Из последних примеров отчетливо видно, что СОР «являются собственно не названиями лиц, а их характеристиками, их прозвищами» (Виноградов 1986: 70), выступают в качестве оценочных слов-атрибутов, содержат в себе огромный воспитательный потенциал.

Для СОР главными в выражении оценки являются структурные и семантические показатели. Так, в классе СОР по семантическим

показателям выделяют слова с нейтральной, негативной и положительной оценкой, т. е. используется понятие аксиологической шкалы.

Зона отрицательной оценки на аксиологической шкале СОР в ДР представлена более широко, потому что преобладающая часть этих слов в русском языке относится именно к отрицательно-оценочной лексике (в языке взрослых они составляют 83% от числа всех СОР (Павлова 2011)). Группа отрицательно-оценочных СОР неоднородна и включает несколько подгрупп.

I. Среди отрицательно-оценочных СОР с экспрессией осуждения/неодобрения (Павлова 2011), входящих в ДР, могут быть выделены следующие тематические подгруппы.

1. Характеристика лица по внутренним признакам. Она имеет большее значение, чем характеристика по его внешним признакам. Неодобрение окружающих вызывают:

- а) скупость: *жадина, жадюга, жила* и др.;
- б) лень: *белоручка, лежебока, неженка* и др.
- в) пассивность: *мямля, размазня, рохля, тютя* и др. с семей 'медлительный человек' (Словарь русского языка 1982: 320).
- г) отсутствие умений: *мазила, недотёпа, неумёха* – 'человек, не умеющий что-л. делать, некачественно выполняющий что-л.';
- д) высокомерие: *воображала, задавака, задавала, зазнайка*;
- е) злость: *зверюга, злюка, злючка*;
- ж) хитрость: *пронюра, хитрюга* и др. лексемы, обозначающие ловкого, хитрого человека и отрицательно оценивающие его стремление достичь чего-либо обманным путем.

Также в русской языковой картине мира осуждается несдержанность (*высочка*), конфликтность (*задира, забияка*), рассеянность (*разиня*), пессимизм (*плакса*), глупость (*тупица*), лъстивость (*подлиза*) и др. черты характера человека.

2. Характеристика человека по внешнему виду. Оценка дается по разным критериям.

- а) рост, возраст: *верзила, дылда, коротышка, малолетка, малявка*;
- б) неопрятный вид: *вонючка, грязнуля, замарашка, замухрышка, неряха, растрёпа*;
- в) отталкивающая внешность: *страхолюдина, страшила, уродина* и др.;
- г) манера речи: *балаболка, болтушка, пустомеля, тараторка*. В этих СОР порицаются слишком быстрый темп речи, отсутствие необходимых пауз, бессодержательность речи.

II. СОР с экспрессией сочувствия и сострадания обозначают отрицательные явления и стороны жизни человека, которые от него не зависят. Эти СОР включают подгруппы:

а) состояние здоровья: *заика* (страдающий заиканием), *калека* (имеющий увечья), *хромоножка* и т. п.; в некоторых из этих лексем суффикс -к- привносит ласкательный оттенок и усиливает их эмоционально-экспрессивную составляющую;

б) переживание несчастья: *бедолага*, *бедняга*, *бедняжка*, *горемыка*; так, лексема *бедняжка* обозначает несчастного человека, попавшего в беду, заслуживающего сожаления (Словарь русского языка 1981: 68), последняя сема усиливается уменьшительно-ласкательным суффиксом. Экспрессия сочувствия накладывается на отрицательную оценку, делая ее менее резкой и некатегоричной.

III. Отрицательно-оценочные СОР с экспрессией шутовскости и ироничности. Слова *дурашка* с семой 'дурак' (Словарь русского языка 1981: 453), *засоня* ('слишком много спит' (Химик 2004: 223)), *неумейка* ('ничего не умеет делать' (Ожегов 1999: 415)) и др. содержат шутивно-ласкательную коннотацию, которая смягчает выражение негативной оценки.

IV. СОР с положительной оценкой в семантике. (В языке взрослых на их долю приходится около 14 % (Павлова 2011)). Часть таких СОР характеризует человека 1) в целом: по внешнему виду и по манере общения (*милашка*, *душка*); 2) по отдельным качествам: внешности (*симпатия*, *очаровашка*), трудолюбию (*трудога*), стремлению к чистоте (*чистюля*) и т. д.

V. СОР с нейтральной оценкой. Такие слова хотя и находятся в центре аксиологической шкалы, составляют самую малочисленную группу, куда входят лексем типа *первоклашка*, *семилетка* и др. В них отсутствует оценивание личности ребенка с точки зрения наличия положительных или отрицательных качеств, нет и оттенка одобрения либо неодобрения.

Таким образом, большая часть СОР входит в ДР благодаря их фонетическим, структурным, семантическим и грамматическим особенностям. Для ДР важной особенностью СОР является оценочность, экспрессия и эмоциональность, которая во многих из них выступает на первый план. СОР помогают формировать в сознании ребенка не просто аксиологическую шкалу, а систему ценностей, заложенную в национальной языковой картине мира.

Литература

- Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., 1986.
Детские дразнилки [Электронный ресурс]. Код доступа: [<https://www.moi-detki.ru/>].(Дата обращения 06.2019).
Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 1999.

Павлова Т.С. Существительные общего рода в русском языке: семантика, грамматика, употребление: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. Код доступа: [http://cheloveknauka.com/suschestvitelnye-obschego-roda-v-russkom-yazyke].
Русская грамматика: В 2-х ч. Ч. 1. М., 1980.
Словарь русского языка: В 4-х тт. Т. 1. М., 1981; Т. 2, М., 1982.
Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб., 2004.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Христо Кючуков
Hristo Kyuchukov
Katowice, Poland
Катовице, Польша
hkyuchukov@gmail.com

ACQUISITION OF THE PREPOSITIONAL SYSTEM OF ROMANI

ОСВОЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ ЦЫГАНСКИМИ ДЕТЬМИ

Introduction. The research on language acquisition in the last decades has been focused on complex grammatical categories and how they are learned in different languages. One of the areas investigated by the linguists is the acquisition of semantic meaning of different grammatical categories such as case endings and prepositions. A number of publications by authors such as Bates (1976), Bowerman (1973), MacWhiney (1978), Choi (2015), Slobin (1982), Aksu-Koç (1988) played an important role in bringing new knowledge on the process of acquisition of languages such as English, Finnish, Hungarian, Spanish, Korean and Turkish.

Romani is one of the languages which has not been so much investigated. Authors such as Reger (1987) and Berko-Gleason (1992) investigated the acquisition of the pragmatic aspects of the language rather than the grammar. Kyuchukov (1999 a, b; 2007) did research on the acquisition of Romani to explore how Romani phonology, morphology, and syntax are acquired, but still this is not enough to understand how Roma children acquire grammatical categories such as prepositions and case markers. Romani has both systems in the adult language as alternative means of expression.

In their classical work Bowerman and Choi (2001), examining the spontaneous speech of English and Korean speaking children between 1 and 3 years old, reported that the children start to use prepositions productively between 16 and 20 months.

According to Schoenenberger, Rothweiler and Sterner (2012), German monolingual children develop the knowledge about the case system of nouns, supported by determiners, after the age of 2. But in German the case marking

system is not as transparent as it is in languages like Turkish, as it is conflated by number and gender information (Slobin 1982). The children use the semantic and syntactic information provided by the verb to create the event structure (Özge et al. 2016)

Another interesting language with case marking is Hindi. Narasimhan (2005) investigated 3 Hindi-speaking children longitudinally (1;7-3;9 years old) and analysed how they learn the case system in Hindi. Children who rely on a broad or narrow construal of an agent were predicted to overextend ergative case marking to agentive participants of transitive imperfective actions and/or intransitive actions. The findings provide evidence that children never extend the case marking from transitive to intransitive role arguments.

The acquisition of the Russian case system is discussed by Babyonyshev (1993). The author investigated two Russian monolingual children longitudinally (between 1;6 and 2;1 years old) and found that the children's use of the case system is not identical with that of the adults. The children use more nominative case, while some other cases such as genitive and instrumental are absent in the children's language. The errors they make depend on the environment.

Romani Case system. Romani belongs to new-Indian languages. According to Friedman (1991: 86), "Romani eliminated most of the inherited Indo-European declinational system of Sanskrit and Prakrit – preserving only nominative, accusative and vocative – and replaced the other cases with series of postpositions added to an oblique stem. Unlike the other Indic languages, however, Romani does not have a complex set of free-standing postpositions. On the contrary it has only five affixes, which more or less correspond in function to the five Sanskrit cases they replaced (dative, locative, genitive, ablative, instrumental)". The oblique cases of Romani correspond to postpositions in West Indian languages such as Hindi, Nepali, Punjabi, Sindhi, Gujarati and Marathi. However, Friedman thinks that Romani should be considered in its own terms as a distinct one from the rest of the modern Indic languages, because the languages of India are all postpositional, while Romani is prepositional.

According to Iglá (1997), the prepositions in Romani "govern the nominative case with nouns and the locative case with pronouns". Kostov and Iliev (2004), describing the Sofia Erlija Romani dialect, declared that some of the oblique cases in this dialect can be presented through the prepositions.

The verbs in Romani require particular cases (as in other new Indian languages) and also prepositional groups. The case that marks the subject in Romani is Nominative. The Accusative and Dative positions had also been marked by Nominative forms, but under the influence of European contact languages they turned to be marked with special oblique case forms. Other

oblique cases in Romani are Ablative, Locative, Genitive and Instrumental. Here are some examples with sentences in Romani showing the use of preposition and the case marker (Kyuchukov, 2003).

ACC	1)	O	čhavo	džal	karig	e	Romen
		the	boy	go-3sg	towards	the	men-ACC

‘The boy goes towards the men’

	2)	O	Čhavo	dikhel	e	romen
		the	Boy	look-3sg	the	men-ACC

‘The boy looks at the men’

DAT	1)	O	Čhavo	del	ki	chaj	luludi
		the	Boy	give-3sg	to	girl-NOM	flower

‘The boy gives the girl a flower’

	2)	O	Čhavo	del	e	chajake	luludi
		the	Boy	give-3sg	the	girl-DAT	flower

‘The boy gives to the girl a flower’

ABL	1)	O	Čhavo	avel	andar	o	Kher
		the	Boy	come-3sg	from	the	house-NOM

‘The boy comes from the house’

	2)	O	čhavo	avel		kherestar
		the	boy	come-3sg		house-from-ABL

‘The boy comes from the house’

LOK	1)	Me	šijom	ando		kher
		I	be-1sg	in		house-NOM

‘I am in the house’

	2)	O	Lil	si		Mande
		the	book	be-3sg		pers.pron.1.sg.-LOC

‘The book is with me’

INSTR	1)	O	rom	džal		grastesa
		the	man	go-3sg		horse-INSTR

‘The man goes with the horse’

GEN	1)	Ačhijom	bi			love
		stay-1sg	without			money-NOM

‘I stayed without money’

	2)	O	gad	si	e	čhavesko
		the	shirt	be-3sg	the	boy-GEN

‘The shirts belongs to the boy’

The Roma children are involved in rich family discourse. Roma culture being an oral culture gives an opportunity to children from very early age to be involved in different language activities, communicating with different age family members, using different registers towards them. In their everyday life they are exposed to both forms of expressions – using prepositions and using case markers.

My expectation in this paper is that Romani being a prepositional language, the children will learn first the prepositions and later they will acquire

the case-markers of Romani. Romani has two systems – one is using prepositions and *nous* in Nominative case, and the second is with case marking on nouns. This is the research question which I am trying to answer here: How do these systems emerge in children learning Romani?

The study. *Subjects and data.* Longitudinal data from a girl and a boy (1;1-2;10) are investigated. The children are from Roma families with low SES, from the biggest ghetto-type of Roma settlement in Sofia, Bulgaria. A Roma woman member of the community was trained to collect data. Once a month she visited the families and spent time with them in their natural home settings. She was recording the interaction of the children with primary caregivers (family members) and other interlocutors (visitors, domestic helpers) in naturalistic and semi-naturalistic contexts which included playing with toys, reading books, spontaneous plays, and mealtimes. The researchers participated in the interaction when it seemed natural and appropriate. At the end of the approximately two years-long study, a total of 137 hours was recorded of conversations. Each conversation was approximately 1-1;30 hours long.

Coding. All utterances of adults and children with prepositions and/or with case markers were identified and counted. The prepositions and the case system of Romani are given in the next tables.

Table 1.
Prepositions in Sofia Erija dialect

Case	Prepositions
Nominative	-
Accusative	ko, ki, karig, mamuj, po
Dative	ašal, ko, ki
Ablative	andar, katar, tar
Locative	avrjal, anglal, telal, maškar, upral, palal, katar, an, ando, ande, paš, pašal dži, maškar, mamuj, ko
Instrumental	-
Genitive	Bi
Vocative	-

Table 2.
Case system of Romani

Case	rom – m. sg.	roma– m. pl.	luludi – f. sg	luludja- f. pl.
Nominative	Rom	roma	Luludi	luludja
Accusative	Romes	romen	Luludi	luludja
Dative	Romeske	romenge	Luludjake	luludjenge

Ablative	Romestar	romendar	Luludjatar	luludjendar
Locative	Romeste	romende	Luludjate	luludjende
Instrumental	Romesa	romensa	Luludjasa	luludjensa
Genitive	Romeskoro	romengo	Luludjako	luludjengo
Vocative	roma!	romalen!	luludije!	luludjalen!

I will compare the use of prepositions/case markers by adults in child-directed speech and the production of the children of the prepositions/case markers. For this purpose, I have analysed 500 utterances of the adults and 500 utterances of the children during the second year of life and their 500 utterances during the third year of the life.

Results. Here I will analyse the data from 1 girl (Saly) and one boy (Atanas). The results will be divided into two parts: during the second year of life between 1;0-2;0 years old, and during the third year of life between 2;0-3;0 years old.

1;0-2;0 years old

The results for this period are shown in the following tables 3 and 4.

*Table 3.
Number of case-markers used by adults and children*

Case	adult	Atanas	Adult	Saly
Nominative	34	18	25	14
Accusative	19	4	13	2
Dative	40	-	30	-
Ablative	-	-	4	-
Locative	-	-	2	-
Instrumental	1	-	-	-
Genitive	2	-	1	-
Vocative	21	20	12	7

As can be seen from table 3 the input to Saly is more diverse than to Atanas. The adults use more different case markers speaking to Saly. They did not use only the *Instrumental case*.

*Table 4.
Number of prepositions used by adults and children*

Case	adult	Atanas	Adult	Saly
Nominative	-	-	-	-
Accusative	-	-	-	-

Dative	ki 2	-	ko 1; ki 1	-
Ablative	-	-	tar 3	-
Locative	katar 1; ko 1	-	an 2	-
Instrumental	-	-	-	-
Genitive	-	-	-	-
Vocative	-	-	-	-

Table 4 shows that in this period the adults, communicating with the children, use similar but a very limited number of prepositions. Prepositions are used only in *Dative, Ablative and Locative*.

Errors in the use of case markers

Adults communicating with the children make some errors in the use of the case markers. The mother of Atanas uses the incorrect case markers for Accusative and Dative.

Adult: *Ka trades li o **grast** (e grastes)* [Are you going to ride the horse] – ACC.

Adult: *De **mande** (mange)* [Give to me] – DAT

2;0-3;0 years old

Table 5.

Number of case-markers used by adults and children

Case	adult	Atanas	Adult	Saly
Nominative	48	23	57	24
Accusative	34	13	40	18
Dative	58	26	70	27
Ablative	6	2	10	6
Locative	-	-	13	7
Instrumental	17	8	27	12
Genitive	28	11	18	3
Vocative	33	30	8	8

Table 5 shows that the use of the case markers by both children in this age get close to each other and it seems they acquire them progressively. The case markers proliferate in this age range and closely match the adult patterns of use in frequency. Finally, prepositions emerge, though much less frequently than the case endings. As shown in table 6, Saly is more advanced than Atanas in terms of the diversity of prepositions used, matching the adults.

It seems that in order to use the prepositions, the children need to have more language knowledge and higher cognitive development. This starts

during the third year for the children, when the children are connecting two and three words in sentences. Sentences such as:

Adult: *Kaske obadines tut **ko** telefonni?* [To whom do you call on the phone] –DAT;

Sali (2; 4) ***ko** tatis* [to father] – DAT.

Can be created when the children have enough knowledge of the grammar.

Table 6.

Number of prepositions used by adults and children

Case	adult	Atanas	Adult	Saly
Nominative	-	-	-	-
Accusative	ko 4	-	ki 3	ki 3
Dative	ki 6	ki 4	ki 6	ki 2
Ablative		-	tar 3	tar 2
Locative	ko 4	ko 2	ži 3; ko 4	ko 3
Instrumental	-	-	-	
Genitive	-	-	-	-
Vocative	-		-	-

Discussion and Conclusions. My expectation that the Roma children will learn the prepositions and later the case markers was not fulfilled. The study here shows that the Roma children first learn the case-markers in Romani, and only later do they acquire the prepositions. In generally the correct use of case-markers in any language is much more difficult, but it seems that this is not so for Romani speaking children. It seems that to acquire the prepositions and to understand their functions Roma children need more experience with the language, as well as higher cognitive processes in order to connect for example the case-marker **-ke** (for Dative), with the preposition **ko**. All this knowledge the children get from the mothers and extended family members who use different registers in communication with them. The oral culture of Roma also plays a big role. Listening to folktales, songs, jokes, teasings and other folkloristic genres in their everyday life helps the children to learn complex grammatical categories. Comparing the results from spontaneous speech of Roma children with the existing publications on the acquisition of semantic meaning of the prepositions (Bowerman and Choi 2001), the Romani data bring new perspective as to how the semantic meaning of some grammatical categories are acquired by children from different cultures.

References

Aksu-Koç A. The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish. Cambridge, 1988.

- Babyonyshev M.* Acquisition of the Russian Case System // MIT Working Papers in Linguistics 19, 1–43 Papers on Case & Agreement II. 1993.
- Bates E* *Language and Context: The acquisition of pragmatics*. NY, 1976.
- Berako-Gleason J.* Language acquisition and Socialization. University Lecture. Boston, 1992.
- Bowerman M.* Structural relationships in children's utterances: Semantic or syntactic? // Cognitive development and the acquisition of language. NY, 1973. P. 197–213.
- Bowerman M., Choi S.* Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of special semantic categories // Language acquisition and conceptual development. Cambridge, 2001. P. 475–511.
- Choi S.* Development of locative case markers in Korean //Japanese/ Korean Linguistics. Vol. 2. Stanford University, 1993/. P. 205–222.
- Kyuchukov H.* Acquisition of Romani morphology // Grazer Linguistischen Studien. 1999. № 51. P. 83–94 (1999a).
- Kyuchukov H.* Early acquisition of Romani (Gypsy) language // Proceedings from the 5th International Congress of ISAPL. 1999. P. 329–337. (1999b).
- Kyuchukov H.* How do children learn Romani syntax? // Psycholinguistic studies. Sofia 2007. P. 271–281.
- MacWhinney B.* The acquisition of morphophonology // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1978.
- Narasimhan B.* Splitting the notion of 'agent': case-marking in early child Hindi // Journal of Child Language. 2005. № 32. P. 787–803.
- Özge D., Kornfilt J., Münster K., Knoefele P., Küntay A., Snedeker J.* Predictive Use of Case Markers in German Children // Proceedings of the 40th annual Boston University Conference on Language Development. MA, 2016. P. 291–303.
- Reger Z.* The functions of imitation in child language // Applied Psycholinguistics. 1986. № 7. P. 323–352.
- Schoenenberger M., Royhweiler M., Sterner F.* Case marking in child L1 and in early child L2 German // Multilingual individuals and multilingual societies. Amsterdam, 2012. P. 3–22.
- Slobin D.* Universal and particular in the acquisition of language // Language acquisition: the state of the art. Cambridge, 1982.
- Костов, К. и Илиев, Д. (2004) Ромска граматика [Romani grammar] София: Тилиа.
- Кючуков, Х. (2003) Кратко описание на ромския език в България [Short description of Romani language in Bulgaria]. София: Делфи.

Валерия Анатольевна Семушина
Санкт-Петербург, Россия
haleria@yandex.ru

ВЫРАЖЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО КОМБИНИРОВАНИЯ СЛОВ

Возможность фиксировать внимание не на одном, а на двух и более предметах является когнитивной базой для появления и дальнейшего развития категории количественности. Противопоставление единичности / множественности или единичности / неединичности исследователи рассматривают как основу категории количественности. В. В. Акуленко указывает на двоякую характеристику количества как отношения и как свойства: «Теоретически осваивая мир и воплощая теорию в практику, человек уже в древности разработал два пути определения количества: посредством счета, дающего число, и посредством измерения, дающего величину» (Акуленко 1990: 8).

М. Д. Воейкова делает акцент на том, что категория количественности в языке «является не столько грамматическим противопоставлением форм единственного и множественного числа, <...> сколько комплексным представлением о единичности-множественности объектов, названных именами существительными и местоимениями, и действий, названных глаголами» (Воейкова 2007: 266).

Чаще всего количественному анализу подвергаются, конечно, однородные сопоставляемые предметы. Однако возможен и количественный анализ действия, который опирается прежде всего на семантику длительности, а также повторяемости (кратности): «Существенно пересечение длительности как аспектуальной категории с количественностью, поскольку в семантической структуре длительности может присутствовать элемент «количества действия» (Бондарко 1987: 99–100).

Описывая возможные языковые средства выражения категории количественности, А. В. Бондарко выделяет две группы: 1) грамматические средства (категория числа, прежде всего имен существительных); 2) лексические средства (имена числительные, количественно-именные сочетания, адъективные и адвербиальные показатели квантитативных отношений; особый тип количественности представлен в сфере глагольных предикатов) (ТФГ 1996). Среди лексических средств наибольшее внимание исследователей привлекают числительные (Супрун 1996; Чеснокова 1992 и др.).

Исследование проводилось на материале анализа дневниковых записей и расшифровок записей устной спонтанной речи более чем 10 детей (Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ

им. А. И. Герцена), а также на материале собственных наблюдений автора работы за речевым развитием трех детей (не только в раннем возрасте).

По данным дневниковых записей и расшифровок создалось впечатление, что на этапе двукомпонентных высказываний категория количественности находит меньшее отражение, чем, например, категории локативности (обозначение отношений места) и посессивности (отношения принадлежности). Однако эта закономерность иногда нарушается, если мы сталкиваемся с некоторыми интеллектуально-личностными особенностями ребенка, очевидными в самом раннем возрасте. Так, Илья С. в возрасте до 2-х лет отлично разбирался в цифрах и числах. Любимым его развлечением на прогулке было тыкать пальчиком в номера машин, взрослый при этом должен был называть указанные цифры. У Ильи числовые обозначения *один* (*ди¹*), *два* (*да*), *три* (*ти*), *четыре* (*туду*), *пять* (*пя*), *шесть* (*сесь*), *семь* (*сесь*), *восемь* (*осьм*), *девять* (*де*), *десять* (*дес*) появились в то же время, что и обозначение терминов родства, гораздо раньше, чем обозначение других отношений. В возрасте 3-х лет он называл цифры с большим количеством нулей (миллионы, миллиарды), в 4 года мог складывать и вычитать трехзначные числа, а в 7 понял, что такое возведение в квадрат и извлечение корня. Младший брат Ильи, Андрей, употреблял числительные реже и проявлял к ним меньше интереса вообще, но на начальных этапах комбинирования слов мог довольно часто употреблять числительные, причем правильно. Третий ребенок в этой семье – Нина – практически не употребляла числительные в раннем возрасте, а если и употребляла, то часто числовые значения и названные цифры не совпадали.

Некоторые языковые средства выражения категории количественности являются очень распространенными в речи разных детей на этапе начального синтаксического комбинирования. Грамматические показатели категории числа представлены редко, часто встречаем «замороженные» формы; определить морфологическую форму слова часто бывает трудно из-за фонетического искажения (о становлении грамматической категории числа см. (Цейтлин 2000)).

Единичны в речи детей (и не у всех встречаются) лексические средства, указывающие на определенное количество – определенное число каких-либо предметов (в терминологии В. В. Акуленко (1990) – нумеральность). Как и во «взрослом» языке, определенное количество выражается числительными:

- Ваня Я. (2,1,6) – [*Бабушка:*] *Мы с тобой видели щенка, да?*
– [*Ваня:*] *Один.*
– [*Бабушка:*] *Да, один щенок.*

1. Здесь и далее приводятся устойчивые варианты произношения названия цифр ребенком.

- [Ваня:] Дее э-а (две нет).
- [Бабушка:] Один, да, а это что?
- [Ваня:] Дядя э-а (два нет).
- [Бабушка:] Двух нет или что, я не понимаю.
- [Ваня:] Дух э-а (двух нет).
- (2,1,20) - [Ваня:] Там гуси.
- [Бабушка:] Какие гуси?
- [Ваня:] Тии (три).

В приведенных диалоговых единствах Вани Я. можно видеть, как взрослый обучает ребенка языку. В речи взрослого появляются «образцы», если ребенок соглашается с этими образцами, с выражаемыми в них смыслами, то повторяет высказывание взрослого (см. первый пример из речи Вани).

Определенное количество находит выражение только в количественных числительных.

Среди лексических средств, выражающих неопределенное количество, встречаем: 1) *мало* (центр поля неопределенно малого количества) и 2) *много* (центр поля неопределенно большого количества) (Акуленко 1990 и др.; Клименко 1990). Указанные кванторы также появляются одновременно. Данные дневниковых записей и расшифровок свидетельствуют о том, что слово *много* появляется раньше и более распространено на начальном синтаксическом этапе, чем слово *мало*; в некоторых случаях не представляется возможным установить, закрепилось ли за *много* значение, характерное для «взрослого» языка, или эта языковая единица служит для обозначения любого количества:

Женя Г.(1,10,10) *Бадя нёга (воды много);*

(1,11,19) *Там сябак нога* (там собак много; при виде трех собак).

Много в речи Жени относится как к недискретному веществу, так и к неопределенной совокупности однородных предметов.

Есть и случаи употребления слова *другой*, указывающего на то, что ребенок сопоставил предметы и осознал их однородность:

Женя Г.(1,10,19) Сует отцу целовать ногу, произнося: «*Ноську (ножку)*», а потом и вторую, говоря: «*Дугую*».

Это слово могло быть освоено так рано потому, что по отношению к его рукам и ногам (при мытье, вытирании, поцелуях и т. д.) оно употреблялось часто.

Лиза Е. (1,10,25) *Дагава... дагава... Исим... Сумку... А пасяк* (другого, другого ищем, в сумку, в мешок).

Во всех приведенных выше случаях количественный показатель, несомненно, характеризует предметы, причем при употреблении числительных (определенное количество) второй компонент высказывания

называет предметы (комбинация КВАНТИТАТИВ + ОБЪЕКТ). Если предмет был назван ребенком ранее, то второй компонент высказывания может быть любым, например, у Вани Я. – отрицание (комбинация КВАНТИТАТИВ + ОТРИЦАНИЕ). При употреблении же кванторов со значением неопределенного количества предмет (вещество) называется реже.

Самый распространенный показатель количества, встречающийся в речи практически всех детей, – слово *ещё*. По данным БАС (БАС 1954, Т. 3: 1289), наречие *ещё* имеет пять значений (кроме того, *ещё* может в определенных контекстах выступать как уступительный союз или как частица). Из всех значений в речи детей на этапе начального свободного комбинирования распространено первое – «снова, опять», причем наречие обозначает не только повторение, продолжение действия, как указано в БАС, но иногда относится и к предметной сфере. Чистое значение продолжения действия (при констатации действия) встречаем очень редко:

Оля М. (1,9,5) (Оля принесла тряпку.)

– [Оля:] Я итру (я вытру).

– [Мама:] А теперь отнеси на место.

– [Оля:] Исё итру (*ещё вытру*).

Гораздо более распространено значение требования или просьбы продолжить действие:

Аня С. (1,11,23) *Дай исё, дай исё* (причесывает мать, мама встала, Аня хочет продолжить причесывать маму);

Ваня Я. (2,1,12) *Ещё дам (ещё дай; ещё камней дай, собирая камни)*.

Во «взрослой» речи в комбинации ДЕЙСТВИЕ + КВАНТИТАТИВ + ОБЪЕКТ могут вербализоваться все три компонента, либо любые два. Таким образом, и указанные выше комбинации, и весьма распространенные в детской речи комбинации КВАНТИТАТИВ + ОБЪЕКТ не противоречат «взрослой» норме по составу компонентов (но не по морфологическому их оформлению).

Женя Г. (1,8,24) *Исё мака (ещё молока)*.

Комментарий: «Исё, усё – требование повторить какое-либо действие, например, когда Женя выпивает все молоко и хочет, чтобы молоко налили еще» (Гвоздев 1990: 25).

Варя П. (1,5) *Исё эбака, эбака исё (еще хлебушка, хлебушка еще); Аф аф исё (полай ещё, покажи еще собачку)*.

Саша П. (1,6,0) *Сё бухи (ещё мухи; расскажи ещё про муху). Сё бису (ещё мишу; расскажи ещё про мишу)*.

Часто такая же комбинация (ЕЩЕ + ОБЪЕКТ) служит для констатации наличия нескольких однородных объектов:

Рома Ф. (2,0,3) *Кавей и ищё кавей (ковер и ещё ковер); (2,0,10) Сяканы, и исё, и исё (стаканы, и ещё, и ещё)*.

Если речь идет о нескольких однородных, но неодинаковых предметах, то иногда вербализуется различительный или общий признак этих предметов (комбинация ЕЩЕ + ПРИЗНАК):

Ваня Я. (2,1,25) *Касья ещё (красная ещё; бабушка нарисовала ещё одну машинку);*

Помимо лексических средств выражения категории количественности, возможны и синтаксические средства, например, использование рядов однородных членов и некоторые другие сочетания (Чеснокова 1992), подкрепляемые фонетическими средствами. Однородные предметы называются с соответствующей интонацией перечисления. Такая интонация может возникнуть, когда еще не усвоено название самих предметов. Например, в дневнике наблюдений за речью Вити О.: «Витин счет: при наличии предметов, подлежащих сопоставлению, сравнению, счету (с точки зрения Вити) – указание на каждый из них поочередно, сопровождаемое в каждом случае звукокомплексом «а» или «ти» с интонацией счета; перевод указательного жеста на другой объект сопровождается соединяющей паузой, подкрепляющейся интонацией незавершенности».

Что же касается количества-свойства одного предмета, то ребенок называет предмет и признак: *большой* или (реже) *маленький*. Нередко первое слово, появляющееся в лексиконе чуть раньше, подразумевает лишь указание на размер, отличный от обычного.

Ваня Я. (2,1,27) (пытается провести машину в окошко; бабушка говорит, что окошки маленькие и машина не проедет): *Маленький э-а (не маленькие)*.

Варя П. (1,5) *Басёй (большой)*, в том числе в сочетаниях: «камень басёй», «мисенька басёй». Комментарий матери: «Ребенок понимает противопоставление большой / маленький: кто-то рядом с Варей говорит другим: «Там все для маленьких», на что Варя отвечает: «Аинька басая».

Итак, если речь идет о двух и более предметах или о повторении, продолжении действия, то категория количественности в детской речи на начальном этапе свободного комбинирования выражается чаще всего квантором *ещё*, который может комбинироваться с названием предмета, действия или атрибутивного признака. Если же речь идет о свойстве предмета, то лексические средства, выражающие это свойство, – *большой* и *маленький*, второй компонент таких высказываний чаще всего является названием предмета.

Литература

Акуленко В. В. О выражении количественности в семантике языка // Категория количества в современных европейских языках. Киев, 1990. С. 7–40

- БАС – Словарь современного русского литературного языка. В 17-ти т. Т. 3. М.; Л., 1954.
- Бондарко А. В. Длительность // Теория функциональной грамматики. Л., 1987.
- Воейкова М. Д. Усвоение детьми категории количественности // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007. С. 266–299.
- Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев, 1990.
- Клименко Н. Л. Сопоставительный анализ полей неопределенно большого количества в английском и русском языках // Категория количества в современных европейских языках. Киев, 1990. С. 131–145.
- Супрун А. Е. Общая характеристика семантики количественности // Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность. СПб., 1996. С. 162–170.
- ТФГ–Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность. СПб., 1996. С. 162–170.
- Чеснокова Л. Д. Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке. Таганрог, 1992.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000 (2017).

Екатерина Валерьевна Абросова
Санкт-Петербург, Россия
abrosovoj@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОВЛАДЕНИИ ГЛАГОЛЬНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

В работах, посвященных речевому недоразвитию различного генеза, стало общепринятым утверждение о том, что дети с общим недоразвитием речи (ОНР) начинают осваивать грамматику языка позже нормально развивающихся детей, а сам процесс формирования грамматической стороны речи растягивается у них во времени. Большинство педагогов, исследовавших проблему ОНР, отмечают стойкость аграмматизмов и качественное своеобразие в развитии фразовой речи, которое проявляется в нарушении грамматических связей между словами и стойких пропусках слов в предложении (в первую очередь слов-предикатов) (Лалаева, Серебрякова 1999: 50–51).

Материалом настоящего исследования стали магнитофонные записи (приблизительно по 1 часу 2 раза в неделю) диалогов с Ваней Л. (в возрасте 4,2–4,5), речь которого стала развиваться с большим отставанием от нормы. По свидетельству родителей, первые попытки соединить слова в двухсловные фразы относятся к возрасту 3,10–3,11. В соответствии с психолого-педагогической классификацией, речевое развитие Вани Л. соответствует II уровню речевого недоразвития,

характеризующемуся «начатками фразовой речи» (Жукова, Мاستюкова, Филичева 1998).

В своем исследовании мы попытались установить, на каком этапе речевого развития находится данный ребенок, если ориентироваться на ход и этапы нормального онтогенеза, а также охарактеризовать временную языковую систему Вани в аспекте овладения им глагольными конструкциями, выявив специфику развития языковой способности в конкретном случае речевого недоразвития.

Известно, что отечественные исследователи при описании онтогенеза грамматической стороны речи опираются на предложенную еще в 40-е годы А. Н. Гвоздевым периодизацию, основы которой были уточнены и дополнены онтологистическими исследованиями второй половины XX – начала XXI века. Формированию грамматической структуры предложения предшествует этап, называемый А. Н. Гвоздевым периодом предложений из нескольких аморфных слов-корней (от 1,8 до 1,10). На этой стадии в предикативной функции преимущественно используются *звукоподражания*, а также отдельные формы *инфинитива* и *императива*, появляются некоторые *формы настоящего времени 3-го лица* для глаголов несовершенного вида (НСВ) и *прошедшее время* для глаголов совершенного вида (СВ) (Гвоздев 1949: 32–34, 51–59). На этом этапе развития ребенка преобладают двухсловные фразы и только в конце данного периода, по словам А. Н. Гвоздева, возникают фразы из 3–4 слов. Усвоение собственно грамматической структуры предложения начинается с периода «формирования первых форм слов», длящегося несколько месяцев (от 1,10 до 2,0). Указанный этап связан с появлением форм существительных и местоимений, различных глаголов в указанных выше формах, постепенным вытеснением звукоподражаний, которые специализируются на выполнении номинативной или предикативной функции (Гвоздев 1949: 51–59). Важная особенность данного этапа, связанная с усвоением глагольных форм, описывается в исследовании Н. В. Гагариной: при выраженном росте используемых глагольных лексем и глагольных предложений в речи детей, финитные глагольные формы пока не конструируются, а лишь воспроизводятся в готовом, извлеченном из инпута виде (Гагарина 2008: 92–95).

Анализ речевой продукции Вани за указанный период позволяет предположить, что ребенок преодолел «доморфологический этап» и перешел к усвоению грамматической структуры предложения, которое начинается с подготовительной фазы – овладения формами слов на основе их копирования и воспроизводства. Так, в речи Вани стали появляться отдельные формы существительных, например: *жуки, кашу (Катя, не так кашу!)* (4,4,23); *лесу (Катя, а такой сю? А сю а нет?)* [Бычок

в лесу живет? В лесу или нет?]) (4,4,23); формы местоимений, например: *я – мне, ты – тебе, мы – нас, мой, мои, моя*; формы изъявительного наклонения глаголов: *упал, попал, хочу, не буду, ем, ишу, есть* и др.

Яркой особенностью данной временной языковой системы Вани выступает достаточное богатство накопленного номинативного словаря (88 существительных, 14 прилагательных, 12 местоимений) на фоне небольшого количества глагольных лексем (15) и звукоподражаний, обозначающих действия (7).

В литературе по детской речи хорошо известен факт более позднего появления глаголов по сравнению с существительными у русскоговорящих детей (Водейко 1968; Гагарина 2008; Гвоздев 1949). Тем не менее на этапе появления глагольных форм «количество новых глагольных лексем прирастает довольно стабильно» (Гагарина 2008: 93), активное усвоение словоизменения после 2 лет связывается с «лексическим взрывом» в целом и в усвоении глагольных лексем в частности (Гагарина 2008: 95).

Яркой особенностью временной языковой системы Вани, контрастирующей с ранними этапами нормального онтогенеза, является ограниченное число глаголов и их форм при регулярном употреблении предложений, превышающих по длине 2 слова. В то же время именно глаголу в конвенциональном языке взрослых принадлежит центральное место в структуре предложения, именно глагол играет «роль катализатора» в усвоении предложения и грамматической системы в целом (Гагарина 2008: 86).

Обратимся к сложившейся у Вани системе глагольных форм. Значительную роль при построении предложений играют звукоподражания и слова «языка нянь», используемые в предикативной функции (7): *бо-бо, пуу* (стрелять), *вцу* (гудеть и ехать о полиции), *я-яй* (сломаться), *дяп-дяп* (идти / ползти / лететь / потеряться), *ням-ням* (есть / заправляться / заряжаться), *пух* (стрелять). Как правило, подобные протоглаголы используются для обозначения происходящего в момент речи события: *А зомби я-яй крыша* [У зомби сломана/сломалась крыша дома] (4,4,13); *А пушка сильно пух* [стреляет / выстрелила] (4,4,13); *А машина ням-ням* [заправляется] (4,3,23). Наряду с этим встречаются случаи явного отнесения действия к прошлому, т. е. употребления вербоида в перфектном значении: *Мне такой дяп-дяп здесь!* [«У меня по руке ползала божья коровка» – сообщает, увидев картинку с божьей коровкой] (4,3,13).

В форме императива употребляются 4 лексемы: *стой* (подожди/не делай), *дай, иди, открой*.

Инфинитив (1 лексема) употребляется в функции императива: *Катя, стой! Спать* [положи игрушки спать]! *Ночь. Тися* [тихо]! (4,4,16),

а также в ситуации актуального настоящего, что закономерно для раннего онтогенеза речи детей (Пупынин 1996: 89): *А мишка зима спать [спит]!* (4,4,9).

Появившиеся формы прошедшего времени глаголов СВ регулярно используются для выражения перфектного значения (3 лексемы): *Пол мяч упал* (4,4,6); *Я попал самолет [в самолет]!* (4,4,13); *Один я ташел [нашел]* (4,4,16). Кроме того, освоенная рано форма прошедшего времени глагола *упасть* используется для обозначения будущего: *А мой дом упал?* [«Мой дом упадет?» – сомневается, стоит ли добавлять новые кубики к уже высокой и наклоняющейся башне] (4,4,6); *Такой нельзя сюда. Упал машина мои!* [Нельзя сюда ставить кубики. Упадут на мои машины] (4,4,6). Возможно, такое широкое употребление формы прошедшего в функции будущего (не характерное для нормального речевого развития) объясняется бедным составом глагольных лексем, а главное, почти полным отсутствием инфинитива, который обычно берет на себя функции неосвоенных форм глагольной парадигмы на ранних этапах онтогенеза (Пупынин 1996).

Еще одна черта временной языковой системы Вани – регулярное использование форм настоящего времени глаголов НСВ в 1-м лице (5 форм) при почти полном отсутствии самостоятельного активного употребления форм 3-го лица, появляющихся при нормальном онтогенезе раньше: *А я хочу как цыпа [как цыпленок летать]!* (4,4,9); *А я сю, сю [ищу] мой кьей [клей]!* (4,4,23); *Такой я ем* (4,4,20); *Я не буду!* (4,4,23); *Я тону!* (4,5,3).

Формы глаголов НСВ настоящего времени в 3-м лице встречаются в речи Вани редко и преимущественно как результат «отраженного» повторения глагольной формы, произнесенной в диалоге взрослым (*спит, летит, плывет, едет*): [взрослый:] *Зомби что делают? Спят?* [Ваня:] *Спать.* [взрослый:] *А солдат не спит?* [Ваня:] *Не спить* [не спит] (4,4,16). Исключение составляет активно использующийся глагол *есть*: *А самолет еще сесь [есть]?* (4,4,16); *А паук зуб сесь [есть]* (4,4,20).

В соответствии с нормальным онтогенезом речи позже других финитных форм у Вани появляется будущее время, представленное глаголами СВ (с 4,4 2 формы): *А я ту [найду]!* (4,4,16), *А паук: зям [съем]!* [изображает речь паука, понижая голос] (4,4,23).

Яркая особенность речи Вани – пропуск глаголов при построении фразы: *Мама, папа. А мяч вода* [«В воде играют в мяч» – Ваня отвечает на вопрос, кто в семье умеет плавать] (4,4,13); *Ой! Мой! Моя! А мама сюда.* [Мама положила машинку в мешок с кубиками] (4,4,20); *Нет. Я футбол!* [«играю» – Отвечает на вопрос, делает ли он зарядку] (4,4,16); *А такой долго!* [«растет» – про растущую игрушку-дерево] (4,4,20). Глагол всегда

отсутствует в конструкциях с предикативным наречием *нельзя*: *А туда нельзя клей!* (Там нельзя мазать клеем); *Рука нельзя такой!* *А упал!* [Нельзя трогать руками фигурку. Упадет.] (4,4,20); *Туда нельзя крыша дом* [Нельзя залезать на крышу дома] (4,4,13). Отсутствие глагола во фразе описано и при нормальном онтогенезе речи, но только в самый ранний период построения предложений из 2-х аморфных слов-корней (Гвоздев 1949: 33). В педагогических исследованиях пропуск глаголов квалифицируется как стойкий и типичный для ОНР аграмматизм.

По причине недостаточного числа глагольных форм значение предикативности часто передается в речи Вани другими доступными ему способами, например, именем в предикативной функции: *А ты шум [шумишь]! Нельзя шум [шуметь]! Тихо!* (4,4,13). Часто встречаются фразы с предикативным наречием *нет* на месте глагола с отрицанием (например, для обозначения будущего или в функции императива): *Нельзя!* [трогать хрупкую поделку-дерево] *А большой нету!* [Не будет большого дерева, оно сломается] (4,4,20); *А жук нет* [не убирай!] [отвечает на вопрос: «Куда мы все уберем? В коробку?»] (4,4,20).

Таким образом, формирование синтаксической стороны речи при ее общем недоразвитии характеризуется качественным своеобразием, которое проявляется в выраженных трудностях освоения системы глагольных форм, что приводит к пропуску глаголов при построении фразы, их замещению неглагольными предикатами, а также употреблению имеющихся форм в более широком неконвенциональном значении.

Литература

- Водейко Р. И. Ранние этапы онтогенеза речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1968.
- Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч 1. М., 1949а.
- Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч 2. М., 1949б.
- Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. Екатеринбург, 1998.
- Лалаева Р. И. Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя). СПб, 1999.
- Пупынин Ю. А. Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. 1996. №3. С. 84–95.

Софья Викторовна Краснощекова
Санкт-Петербург, Россия
ndhito@mail.ru

МЕСТОИМЕННИЯ ВСЕОБЩНОСТИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1. Введение. Традиционно местоимения *весь* и *всякий* относят к кванторным определительным местоимениям. В современной грамматике их принято выделять в отдельный подразряд – местоимения всеобщности. Любые кванторные местоимения, по определению, соотносят свойства референта со свойствами класса. Местоимения всеобщности присваивают референту свойства одного из двух типов: (а) указывают на то, что референт (группа референтов) совпадает со всем классом, то есть присваивают референту значение «базовой всеобщности», и (б) указывают на то, что различия между объектами внутри класса не принципиальны, то есть присваивают референту значение «произвольный объект множества». К первому типу относятся местоимения *весь* и *всяческий*, местоименные наречия *повсюду*, *отовсюду* и т. д. Ко второму типу принадлежат местоимения *всякий*, *каждый*, *любой*. Наречия *езде* и *всегда* способны выражать оба значения (Падучева 2016).

Достаточно зыбкой является граница между местоимениями всеобщности второго типа и неопределенными местоимениями, выражающими значения «свободного выбора». Так, в разных работах *любой* относят к неопределенным местоимениям, местоимения серии на *удовно* – к местоимениям всеобщности.

Здесь мы рассматриваем *любой*, *каждый*, *всякий* как местоимения всеобщности; серию на *удовно* – как неопределенные местоимения. Кроме того, мы объединяем местоимения и местоименные наречия под общим названием «местоимения» / «местоименные слова». *Всё* в значении «конец» в любом контексте мы считаем формой местоимения *весь*, употребленной в предикативной функции: здесь мы опираемся на словарное значение, приведенное в МАС: «в знач. сказ. всё. Разг. Конец, кончено» (МАС 1999: 157). В рамках данного исследования нет необходимости отделять употребления, сближающиеся по функциям с наречиями и частицами, от строго предикативных.

2. Явление «распространение квантора». В онтолингвистической литературе освоение местоимений всеобщности обычно рассматривается только в одном аспекте: ошибки детей при восприятии высказываний с местоимениями *весь* и *каждый*. Явление, получившее название «распространение квантора» (quantifier spreading, q-spreading), было впервые замечено еще Ж. Пиаже. В экспериментах ребенку предлагается рисунок,

на котором изображены, например, три синих круга, два синих квадрата и три белых квадрата, и задается вопрос, все ли круги синие. Ребенок отвечает отрицательно и объясняет, что два квадрата синие (Inhelder, Piaget 1964: 125), то есть вопрос воспринимается как «все ли синие фигуры – круги». Таким образом, для ребенка квантор *все* не относится к конкретному референту, а распространяется на все высказывание или всю ситуацию в целом. Явление было обнаружено в типологически разных языках мира. На русском материале оно было зафиксировано при восприятии местоимения *каждый* (Kuznetsova et al. 2007; Sekerina, Sauerman 2018). Тем не менее, нет свидетельств о том, что распространение квантора происходит в собственных высказываниях ребенка, при порождении речи. Мы считаем, что ситуации повседневного общения позволяют ребенку избегать референциально неоднозначных высказываний с местоимениями всеобщности, и предполагаем, что в нашем материале не будет обнаружен эффект распространения квантора.

3. Материал. Количественные результаты. В качестве материала использовались данные лонгитюдных наблюдений за речью пяти детей в возрасте до 4 лет – расшифровки аудио- и видеозаписей в формате CHILDES. Данные четырех детей (Вани, Лизы, Филиппа и Вити) предоставлены Фондом данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН; данные еще одного ребенка (Вари) находятся в свободном доступе в базе CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>). Корпусы Вани, Вити и Лизы охватывают возраст примерно от 1,5 до 4 лет; корпус Филиппа заканчивается в возрасте 2,8; корпус Вари – в 2,10. Из расшифровок методом сплошной выборки были извлечены все высказывания, содержащие местоимение *весь* в разных формах. Всего таким образом было получено 685 контекстов.

В нашем материале присутствуют лексемы *весь, всякий, совсем, всегда, везде* и полностью отсутствуют *всяческий, каждый, любой*, а также *всюду* и его производные со значением места.

Активнее всех местоимения всеобщности используют Ваня и Варя (2,12% и 2,46% от всего числа высказываний ребенка в корпусе). Это можно объяснить тем, что Ваня придерживается экспрессивной (местоименной) стратегии при освоении языка; а Варя, демонстрируя референциальную стратегию, является в какой-то степени «местоименным вундеркиндом», то есть начинает употреблять местоимения разных рядов и проходит этапы развития местоименной системы раньше своих сверстников. Меньше всего контекстов с местоимениями всеобщности зафиксировано в речи Филиппа (0,55%). Это, вероятно, связано с отсутствием в его корпусе записей после 2,8 лет.

Местоимение *весь* у всех детей во всех возрастах занимает лидирующие позиции (около 85–90%). Количество контекстов с другими

местоимениями следующее: второе место по частотности (примерно по 30 контекстов) занимают *всякий* и *совсем*; *всегда* используется крайне редко (11 контекстов); на последнем месте находится *везде*, которое зафиксировано только один раз.

Что касается возраста детей, то у референциальных детей *весь* возникает еще до 2 лет (1,8–1,9), у экспрессивных – в 2,0–2,1. Соответственно, *весь* принадлежит к ранним местоимениям наряду с такими частотными лексемами, как *я*, *мой*, *это*. *Всякий*, *совсем* и *всегда* у большинства детей возникают уже после 2,8, и начинают использоваться относительно регулярно на четвертом году жизни.

4. Освоение значений местоимений

4.1. Весь. Основными значениями местоимения *весь* в речи детей являются значение базовой всеобщности («определяет что-л. как нераздельное, взятое в полном объеме: целый, полный») и значение окончания действия («в знач. сказ. *всё* разг. конец, кончено») (МАС 1999: 157). Значения строго связаны с синтаксическими функциями: предикативное *всё* выражает только значение «конец», субстантивные и адъективные формы – только значение базовой всеобщности; функции не перемешиваются. Первым у всех детей возникает предикативное *всё* в значении «конец». Самые ранние употребления относятся к возрасту 1,8–2,1, то есть *весь* в форме *всё* можно отнести к ранним местоимениям наряду с частотными действительными *это*, *я*, *мой*. Интересны конструкции, характерные для раннего этапа развития грамматики, в которых *всё* грамматически характеризует смысловой глагол в инфинитиве: *Копать, папа всё* (Витя, 2,3,0) – «Папа закончил копать»; *Петь всё* (Витя, 2,5,3) – «Я закончил петь». С развитием грамматической системы *всё* начинает употребляться по правилам стандартного русского языка.

Освоение значения базовой всеобщности не вызывает у детей затруднений. Субстантивные употребления местоимения *весь* находятся на втором месте по времени появления (субстантивная функция осваивается на 1–4 месяца позже предикативной) и на первом месте по частотности (около 45%). Дети начинают использовать в субстантивной функции уже освоенную форму *всё*: *Всё разбилось, разбилось так* [ребенок уронил игрушки] <...> *Убрал всё* (Филипп, 1,11); затем добавляется форма мн. ч. *все*: *Все захотят поспать* (Лиза, 2,11,6).

Адъективная функция оказывается наиболее сложной для ребенка, возникая позже (через 4–5 месяцев после появления первых употреблений) и используя реже (около 20%) других. Формы ед. ч. *весь*, *вся*, *всю* тяготеют скорее к адъективному употреблению, *всё*, *все*, *всех* – к субстантивному. Позднее появление и редкость форм ед. ч. м. и ж. р. позволяет говорить о разделении значения базовой всеобщности на

два подзначения (условно, «все» и «целый»), ассоциированных с количеством референтов. Первое подзначение связано с множеством референтов (*все X* и обобщенное *всё*), второе подзначение указывает на один референт, взятый в своей целости (*весь X*). Именно второе подзначение оказывается менее доступным для маленького ребенка и требует больше времени для освоения. Вероятно, трудности вызывает необходимость перенести значение всеобщности, интуитивно связанное с неким множеством, на единичный объект.

4.2. Всякий. В нашем материале *всякий* обнаружено только в значении «самый разнообразный; всевозможный, всяческий» (МАС 1999: 239): *Положи тарелки всякие* (Ваня, 2,9,4) – «разные» тарелки. К основному значению добавляются дополнительные оттенки: ребенок указывает не только на разнообразие, но и на многочисленность референтов: *Качели устали, всяких зверей тут накачалось* (Лиза, 2,11,6); в сочетании с местоимением *такой* выражает слабую неопределенность: *Я кот, который любит виногрет и всякие вещи такие... свеклу* (Лиза, 4,1,29); приглашает к дальнейшему перечислению: *Виноградом, сливами, хурмой всякой...* (Ваня, 3,5,8).

По нашим данным, значение «произвольный объект из множества» отсутствует в речи детей до 4 лет. Дети не используют местоимения *каждый* и *любой* и игнорируют соответствующее значение у местоимения *всякий*. Можно предположить, что значение является более абстрактным и когнитивно более сложным, чем значение базовой всеобщности, то есть требует более высокой степени развития абстрактного мышления и по этой причине осваивается уже позже 4 лет. Свою роль играет и частотность лексем в инпуте. В речи взрослых местоимения *каждый* и *любой* используются значительно реже, чем *весь*: в словаре (Ляшевская, Шаров 2009) *весь* имеет ранг 3786.3 (словоупотреблений на миллион слов), *каждый* – 875.9, *любой* – 408.8. Взрослые собеседники детей в нашем материале не игнорируют ни *любой*, ни *каждый*, однако используют их крайне редко (по 1–2 контекста с *любой* на весь корпус у каждого взрослого собеседника и по 3–5 контекстов с *каждый*).

4.3. Местоименные наречия. Наречие *совсем* обычно используется детьми стандартно: в значении «полностью» и при отрицании. Однако иногда значение «полностью» понимается ребенком расширительно – как близкое к значению «очень», что приводит к появлению сомнительных с точки зрения взрослого высказываний: *Совсем ударился вон тот мальчик* (Витя, 2,10,26), ср. *сильно ударился, очень ударился*.

Наречие *всегда* не выходит за рамки стандартных употреблений, но используется крайне редко: в нашем материале с ним зафиксировано только 11 контекстов, из которых 6 принадлежат Варе и по 1–2 – другим детям. Наречие *везде* обнаружено только 1 раз в речи Вани: *Тут везде... всё уже*

разбилось (Ваня, 3,2,21). Таким образом, *всегда* и *езде* почти не встречается в речевой продукции большинства детей до 4 лет. Можно предположить, что в основе трудностей, которые испытывают дети при освоении местоименных наречий всеобщности, лежит их способность выражать обобщенное нереперентное значение, то есть указывать не только на непосредственно наблюдаемый референт. *Всегда* характеризует ситуации, которые были, есть и будут; *везде* – места, которые находятся не только рядом с точкой отсчета (здесь нужно заметить, что в приведенной выше реплике Ваня как раз указывает на конкретный пространственный референт: *тут везде*). *Весь* в детских высказываниях также в большинстве случаев относится к референтам, включенным в коммуникативную ситуацию. Абстрактное обобщенное значение местоимений всеобщности, таким образом, оказывается для детей достаточно сложным и осваивается ближе к 4 годам.

5. Выводы. Освоение местоимений всеобщности ребенком – процесс, связанный в первую очередь с развитием когнитивной способности делать обобщения и абстрагироваться от непосредственной коммуникативной ситуации. Первое значение, которое возникает у детей («окончание действия», выражаемое формой *всё*), является однозначно конкретным и, вероятно, сначала не связывается ребенком с представлениями о всеобщности. Далее осваиваются формы, указывающие на некоторое множество наблюдаемых объектов: *всё* и *все*. Появление этих форм в значении базовой всеобщности соотносится с освоением принципа обобщения. Более сложным оказывается значение целостности референта. Формы местоимения *весь*, указывающие на единичный объект в его полноте или целостности, осваиваются позже форм, указывающих на несколько объектов. Перенос значения всеобщности с множества объектов на один, вероятно, требует более высокой ступени развития способности к обобщению.

Еще одно семантическое противопоставление, актуальное при освоении местоимений всеобщности, касается референтных и нереперентных употреблений и, по всей видимости, связано с умением абстрагироваться. Указание на непосредственно наблюдаемый референт или группу референтов дается ребенку проще, чем указание на референт, не включенный в текущую коммуникативную ситуацию. С этим связано позднее освоение наречий *всегда* и *езде*. *Всякий* в речи детей также относится в основном к объектам, присутствующим в поле зрения ребенка и его собеседника.

Наконец, особые затруднения, очевидно, вызывает у ребенка значение «произвольный объект из множества», которое до 4 лет не появляется в речи и осваивается позже. Хотя это значение, характерное для второй группы местоимений всеобщности (*каждый, любой, всякий*), связано не только с нереперентными употреблениями, для ребенка раннего возраста оно оказывается когнитивно сложным или прагматически ненужным.

В дальнейшем, чтобы проследить ход его освоения, мы предполагаем рассмотреть речь детей 5–7 лет.

Необходимо также отметить, что, как и предполагалось, в нашем материале не было замечено случаев, в которых проявлялось бы явление распространения квантора, ни при порождении, ни при восприятии речи. Ситуации бытового общения позволяют как ребенку, так и его взрослому собеседнику строить свои высказывания с местоимениями всеобщности так, чтобы не допускать семантической неоднозначности.

Литература

- Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М., 2009.
- Падучева Е. В.* Местоимение. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. М., 2016.
- Словарь русского языка: В 4-х т. М., 1999. Т. 1. А–Й.
- Inhelder B., Piaget J.* The Early Growth of Logic in the Child. London, 1964.
- Kuznetsova J., Babyonyshev M., Reich J., Hart L., Grigorenko E.* The Acquisition of Universal Quantifiers in Russian // Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 2007. P. 224–232.
- Sekerina I. A., Sauermann A.* Quantifier spreading in child eye movements: A case of the Russian quantifier *kazhdyj* 'every' // *Glossa: a journal of general linguistics*. 2017. № 2 (1). P. 1–18.

Елена Ильинична Чиглова

*Череповец, Россия
osminkinae@gmail.com*

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И ДЕЙКТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЛИЦА В РУССКОЯЗЫЧНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Онтогенез местоименного и глагольного дейксиса является актуальной темой в современной отечественной онтолингвистике. Особенности русского языка как языка флективного типа предполагают, что при освоении категории лица ребенку приходится осваивать не только систему личных местоимений, но и систему личных глагольных форм. В этом его путь будет принципиально отличаться от пути ребенка, осваивающего язык с менее развитой морфологией (например, ребенка-англофона).

Целью нашего исследования было выяснить, каким образом ребенок объединяет в своем сознании две системы – местоименную и глагольную – при освоении категории лица. Для этого мы рассмотрели речевое развитие шести детей (Феди, Саши, Вити, Сони, Нади и Лизы) с начала появления первых слов до усвоения означенных дейктических единиц.

В фокусе исследования находятся центральные элементы функционально-семантического поля (ФСП) личности (А. В. Бондарко): личные местоимения 1-го и 2-го лица ед. ч. в им. пад. и координируемые с ними личные глагольные формы, т. е. элементы субъектно-предикатной структуры. Согласно А. В. Бондарко, «только в позиции субъекта-подлежащего выявляются во всей полноте возможные функции грамматической категории лица местоимений в их связи с лицом глагола – функции собственно семантические, семантико-прагматические и согласовательные» (Бондарко 1991: 15).

В качестве материала исследования послужили записи спонтанной речи детей, а также материнские дневники. Надо отметить, что материал отличается неоднородностью в плане полноты предоставленной информации. Наиболее полно представлена речь Лизы и Вити (записи спонтанной речи и материнские дневники). Материал речи Саши представлен в материнском дневнике, ведомом с учетом освоения ребенком личных местоимений. Речевой онтогенез Сони и Нади зафиксирован в материнских дневниках и содержит общие данные, без акцента на освоении категории лица. Отдельно следует отметить данные речи Феде, речевое развитие которого автор исследования наблюдал непосредственно и регулярно, с упором на освоение им категории лица.

В ходе исследования мы по возможности фиксировали появление и дальнейшее употребление центральных элементов ФСП личности в речи ребенка относительно друг друга, а также относительно элементов 3-го лица. Кроме того, мы сравнивали получившийся рисунок с гипотетическим порядком появления центральных элементов категории лица в речи ребенка.

Вышеупомянутый гипотетический порядок появления элементов категории лица основывается на данных отдельных исследований Г. Р. Добровой (местоименный дейксис) (Доброва 2006) и Н. В. Гагариной (глагольный дейксис) (Гагарина 2009) и выглядит следующим образом: 1) глагольные формы 3-го лица; 2) глагольные формы 1-го лица единственного числа, которые образуют временную оппозицию с глагольными формами 3-го лица; 3) местоимение «я» (которое может быть эгоцентричным); 4) местоимение «ты»; 5) глагольные формы 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения в конвенциональном значении. Отдельное место занимают формы повелительного наклонения, которые у разных детей усваиваются по-разному относительно вышеупомянутых местоимений и глагольных форм.

В результате мы выявили у каждого ребенка наличие собственной уникальной стратегии в освоении персонального дейксиса. Так, например, в речи Феде означенные элементы появляются последовательно и

позапно, в полном соответствии с гипотетическим порядком, вследствие чего его стратегия получила название «линейной», или «позапной». Для этой стратегии крайне нехарактерно употребление личных глагольных форм 2-го лица единственного числа в неконвенциональном значении.

У Саши мы наблюдаем стратегию так называемой «вспышки»: ребенок в короткое время (относительно всего онтогенетического развития) осваивает центральные элементы ФСП личности, при этом порядок появления элементов категории лица отличается от гипотетического благодаря неконвенциональному употреблению глагольных форм 2-го лица – в речи были отмечены эхоимитации, в том числе эхоимитации формы (термин Г. Р. Добровой). Подобная вспышка, по нашему мнению, обусловлена обучающей стратегией матери, которая за две недели до появления центральных элементов категории лица в речи мальчика стала стараться «исправиться», то есть не употреблять недейктическое 3-е лицо при обращении к Саше, что в итоге привело к дублированию недейктических высказываний дейктивными: «Мама пьет чай. Я пью чай», «Саша катается на самокате. Ты катаешься на самокате».

Стратегию Сони мы назвали «сбалансированной», поскольку девочка относительно быстро освоила категорию лица, при этом речевые ошибки практически отсутствовали.

У Нади же, наоборот, мы наблюдаем много ошибок (как дейктических, так и морфологических), при этом освоение категории лица относительно всего онтогенеза речи заняло довольно длительное время по сравнению с другими детьми. При сопоставлении с другими детьми выявляется, что Надя начала говорить раньше всех, что, по нашему мнению, является основной причиной подобного замедления. Для сравнения: Федя заговорил позже остальных детей и период освоения категории лица у него является одним из самых коротких.

Особый интерес представляет стратегия Вити. Витя очень рано начинает употреблять личные местоимения «я» и «ты», при этом контекстуально правильно: *Я акою фам* (= я открою сам) (2,2,7); *Мама, ти сядь* (2,3,25). При этом глагольные формы 1-го лица единственного числа у него отсутствуют (кроме формы *открою*) и будут отсутствовать еще долгое время – до 2,4,26 (*Кто там, не знаю*). С появлением и регулярным употреблением данных форм мы уже видим более стандартную картину. Таким образом, Витя осваивает категорию лица в два захода: он начинает с местоимений, но затем, словно «натолкнувшись» на систему личных глагольных форм, начинает заново и действует в соответствии со стандартной схемой. Ввиду этого мы назвали стратегию Вити «спиральной».

Стратегия Лизы наиболее отличается от остальных. Девочка длительное время употребляла *ты* в значении «я». Г. Р. Доброва называет

подобное эгоцентрическое употребление «полифоническим», подразумевая, что Лиза могла смотреть на себя со стороны, таким образом перемещая фокус дважды (Доброва 2003). Для Лизы также было особенно характерно раннее освоение координирования между личным местоимением-подлежащим и личной глагольной формой. Подобная особенность отсутствует у остальных рассмотренных нами детей, у которых форма 2-го л. ед. числа изъявительного наклонения появляется не раньше, чем местоимение «ты» в конвенциональном значении. Подобное наблюдение заставляет нас определить стратегию Лизы как «морфологическую». Противоположная ей «дейктическая» стратегия наиболее ярко представлена у Вити – на первом этапе, когда он фокусируется на личных местоимениях. Таким образом, стратегию Вити можно назвать «от дейксиса – к морфологии», а стратегию Лизы – «от морфологии – к дейксису».

Что касается остальных детей, то у них также можно наблюдать описанные стратегии, но уже в различных пропорциях. Так, «сбалансированная» стратегия Сони представляет собой баланс дейктической и морфологической стратегий и обеспечивает быстрое освоение категории лица. У Нади также можно наблюдать смешение двух стратегий, однако оно не столь сбалансировано, вследствие чего девочка делает много ошибок: *Надя на стуле сяду* (1,11,1). Отметим, что Соня и Надя рано начали говорить (1,0,0 и 0,11,0 соответственно), на характер освоения ими категории лица влияет как инпут, так и индивидуальная стратегия ребенка при освоении языка в целом.

Возраст начала говорения оказывает существенное влияние на индивидуальную стратегию ребенка при освоении категории лица: сравнение наших детей показывает, что чем раньше ребенок начинает говорить, тем длительнее будет освоение категории лица и наоборот. Это, как нам представляется, обусловлено тем, что освоение категории лица, как и языка в целом, связано с этапами психофизического формирования. Кроме того, поздноговорящий ребенок к моменту продуцирования уже имеет накопленную в восприятии языковую базу, поэтому он является более «подготовленным».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что индивидуальная стратегия ребенка при освоении категории лица в русском языке складывается из следующих характеристик: во-первых, это соотношение морфологической и дейктической стратегий; во-вторых, это длительность периода освоения категории лица, коррелирующая с возрастом начала говорения и с индивидуальными особенностями стратегии ребенка при освоении языка в целом.

Литература

- Бондарко А. В.* (отв. ред.) Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / Отв. ред. А. В. Бондарко. СПб., 1991.
- Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009.
- Доброва Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства. Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Алла Витальевна Пеетерс-Подгаевская

Амстердам, Нидерланды

A.V.Peeters-Podgaevskaja@uva.nl

Екатерина Дорофеева

Амстердам, Нидерланды

ekaterina@dorofeeva.net

РАННИЕ ЭТАПЫ УСВОЕНИЯ КАТЕГОРИИ ГЛАГОЛА У ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА

Среди огромного количества разнообразных работ по симультанному двуязычию крайне мало исследований посвящено активному усвоению трех и более языков с рождения, а работы, в которых дается также анализ становления русского языка, практически отсутствуют (исключение составляют Мадден 2011; Хачатурян 2016; 2018). В настоящее время тот факт, что у многоязычных детей их языки с самого начала представляют собой самостоятельные системы, уже ни у кого не вызывает сомнений (см. подробнее об этом в De Houwer 1990; Meisel 1994; Genesee, Nicoladis, Paradis 1995). Однако способность дифференцировать языки вовсе не означает их совершенно независимого сосуществования в голове ребенка. По мнению исследователей, степень проявления языкового взаимодействия у многоязычной личности зависит от трех факторов. Прежде всего, это структурные особенности самих языков: проблемы возникают в тех звеньях системы, которые представляют трудности и для монолингва, но в ситуации многоязычия они могут привести к переструктурированию всей системы (Müller,

Hulk 2001). Асимметрия языкового развития и языковое доминирование также влияют на темпы усвоения языков и степень их взаимодействия. Однако многие явления ранней детской речи невозможно исчерпывающе объяснить выше перечисленными факторами. Нередко бывает трудно определить, где некоторые формы и конструкции являются продуктом языковой интерференции (явной или скрытой), а где это объясняется универсальными фазами языкового развития, спецификой детского языка или тенденцией усвоения в первую очередь немаркированных структур (см. об этом в Ortega 2009: 37–38).

В данной статье представлен анализ ранних этапов становления глагольных систем ребенка, говорящего одновременно на трех типологически различных языках: русском, итальянском и голландском. Целью работы является, однако, не только фиксация конкретных форм и явлений, но и анализ того, насколько данные языки развиваются в параллельном режиме и в чем их формирование проходит автономно.

Параллельное усвоение категории глагола трехязычным ребенком: case study

Исследуемый. Лена родилась в апреле 2016 года в Нидерландах. Мать – русская, отец – итальянец. При общении с Леной родители используют стратегию *One parent – one language*. Мама обращается к ней на русском языке, папа – исключительно на итальянском. Между собой родители говорят по-итальянски. С 1,2 Лена посещает голландские ясли. В общей сложности на момент сбора материала Лена находилась в голландской языковой среде около 26 часов в неделю, а в исключительно русской около 15 часов. Общение на итальянском не превышало 3–4-х часов в неделю. В остальное время девочка получала смешанный русско-итальянский инпут. В присутствии обоих родителей 80% высказываний Лены – на русском языке. Таким образом, можно утверждать, что девочка является симультанным трилингвом с доминантным русским.

Сбор и расшифровка материала. Речь Лены фиксировалось посредством аудио- и дневниковых записей. Для данной статьи анализируется возрастной период с 1,6 до 2,1. Всего было проанализировано 9 часов записей на русском языке, 7 часов на итальянском и 5 часов на голландском. Расшифровка материала производилась матерью, владеющей всеми тремя языками.

Анализ конкретного материала

Первые глагольные формы. Как и в монолингвальном онтогенезе, в речи девочки первыми появляются формы инфинитива и императива (Belletti 2015; Пупынин 1996). Разница между языками заключается в порядке появления форм и в возрастной привязке. В итальянском формы повелительного наклонения зафиксированы уже в 1,6 года: *vieni!*

(иди сюда!), *lascia!* (отпусти!)¹. В русском и голландском к первым глагольным формам относятся инфинитивы, которые используются во всех ситуациях общения, в том числе и в побудительных контекстах: *Мама сказку почитать!* (Мама, почитай сказку!) (1,9), *Мама, писать на горшок!* (Мама, я хочу пописать на горшок!) (2,1); *Ik duwen!* (Я буду толкать), *Dokter spelen* (Давай будем играть в доктора) (1,11). Конкретные формы повелительного наклонения в русском языке встречаются с 1,10 (*ляг, сядь, дай, иди*), но только после двух лет начинают активно употребляться в речи ребенка. В голландском в анализируемый период императивы отсутствуют, что соответствует речи монолингва в данном возрасте (Schaerlaekens, Gillis 1987).

Категория глагольного времени. В русском и итальянском языках с 1,9 Лена начинает активно использовать форму 3-го л. ед. ч. настоящего времени: *Лена хочет гулять, Lena non sta male* (букв. Лена не чувствует себя плохо). В голландском языке ситуация несколько иная. Поскольку для модальных, наиболее частотных в ранней детской речи, глаголов формы 1-го/3-го л. ед. ч. омонимичны, представляется сложным сказать, какая форма усваивается первой. Сравните: **Ik/baby wil visje* (Я/ребенок хочу/хочет рыбку), *Baby/ik moet slapen* (Ребенок/я должен/должна спать) (1,11).

Далее, однако, языки расходятся. В итальянском отмечена форма 2-го л. ед. ч.: *Papà, non fai questo!* (Папа, не делаешь этого!), а с 1,11 появляется 1-е л. мн. ч.: *Copriamò papà* (Папу накроем (одеялом)), *Andiamo sul scivolo* (Пойдем на горку). В русском языке с 2,1 активно используется форма 1-го л. ед. ч.: *Дай посмотрю, где листик. Я не знаю, где листик.* В голландском в этом же возрасте идет усвоение неомонимичных форм 1-го и 3-го л. ед. ч. для таких глаголов, как *zijn* (быть), *hebben* (иметь) и *gaan* (идти): *Waar is papa?* (букв. Где есть папа?), **Ik ook heb auto* (букв. Я тоже имею машинку), *Ik ga eten* (Я иду кушать). Другие личные формы глагола в языках девочки в анализируемый период не встречаются, что в принципе соответствует детской монолингвальной норме² (Гвоздев 2007; Clark 1985; Schaerlaekens, Gillis 1987), а также данным по трехязычию (Хачатурян 2018: 138).

Прошедшее время активно употребляется в русском языке уже в возрасте 1,8, а в итальянском с запозданием в месяц. При этом в обоих 1. Поскольку в центре нашего анализа не фонология, а морфология, считаем точную передачу произнесенных ребенком слов и фраз во всех трех языках не обязательной. Для упрощения восприятия и прочтения примеры максимально приближены к эталонной норме фонетического оформления.

2. В данной статье мы используем термин «норма» для краткости формулировок, хотя отдаем себе отчет, что говорить о норме в раннем онтогенезе не совсем корректно. Под «нормой» здесь понимается некая более или менее общая траектория языкового развития, присущая детям в определенном возрасте.

языках на первых порах преобладают формы ж. р.: *птица ушла* (1,8), *улетела самолет* (1,10), *Lena è caduta* (Лена упала) (1,10), *l'orsetto è tornata* (букв. медведь вернулась) (2,1). К концу анализируемого периода согласование по роду начинает все больше соответствовать норме. В голландском языке завершенное настоящее (сопоставимое с *Present Perfect* в английском языке), выражаемое причастиями прошедшего времени, появляется лишь после 2,1 года.

Формы будущего времени отмечены только в русском языке: вспомогательный глагол *быть*, как формальный маркер будущего времени, употребляется вне зависимости от вида и даже конкретной формы глагола: *Мама не будет почитать книжку* (1,9), *Папа будет пошёл на работу* (1,11), *Лена будет возмать книжку* (2,1). В итальянском языке в значении футурума в этот период употребляются формы настоящего времени, а в голландском к двум годам начинает использоваться глагол *gaan* (идти), который может обозначать намерение выполнения действия в будущем: *Ik ga eten* (Я пойду/буду/собираюсь кушать) (2,1).

До возраста 1,10 в итальянском и голландском языках Лены глаголы-связки и вспомогательные глаголы для образования прошедших времен опускаются, но с двух лет они используются уже более регулярно. Сравните: *Nee, dit voor baby*, вместо *Nee, dit is voor een baby* (гол. Нет, это для ребенка) (1,10), *Lena freddo*, вместо *Lena ha freddo* (ит. Лене холодно) (1,11) и *Dit is mijn lepel* (гол. Это моя ложка) (2,1), *Lena ha paura* (ит. Лене страшно) (2,0). Отметим, что вспомогательные глаголы в итальянском и голландском языках усваиваются после трех лет (Caselli et al. 2016: 46; Schaerlaekens, Gillis 1987: 96, 141), так что их регулярное опущение в речи Лены вовсе не указывает на языковое отставание девочки. А в сравнении с другими голландско-русскими билингвами, например, Лена развивается даже с опережением (см. Oestinova 2015: 43).

Отрицание при глаголе. Как известно, в русском и итальянском языках отрицательная частица *не/non* предшествует личной форме глагола, в голландском *niet* находится в постпозиции. Но в анализируемый период во всех трех языках девочки положение отрицательной частицы еще не устоялось. При этом Лена в функции частицы совершенно свободно использует также и отрицательные междометия. Например: *Нет, не гулять Лена хочет* вместо *Лена не хочет гулять*, *Мама пойдет на работу нет* вместо *Мама не пойдет на работу* (2,0), *Cade no per terra* (букв. ит. Упала нет на пол) вместо *Non fare cadere il cuccio per terra* (Не урони соску на пол) (2,0), *Ik wil niet boek* (букв. гол., Я хочу не книжку), вместо *Ik wil geen boekje* (Я не хочу книжку) (1,11). Говорить о какой-то закономерности в постановке отрицательной частицы по отношению к глаголу в этом возрасте пока еще не приходится.

Возвратные глаголы. Возвратные глаголы (собственно-рефлексивные и объектно-рефлексивные) в русском языке отмечены уже с 1,9: *папа помылся, дверь не открывается, нравится паста*. В итальянском Лена активно использует возвратные глаголы для образования безличных предложений с 1,10: *Pa papà non si mena* (букв. Папа не бьется, т.е. Папу нельзя бить), *Non si tocca Eddie* (букв. Эдди не трогается, т.е. Нельзя трогать Эдди). Однако в анализируемый период возвратный постфикс нередко опускается, что вообще характерно для ранней детской речи: *Лена уже проснула, Бэби Юля останет дома* (2,1); *Pa papà, siedi qui* вместо *siediti qui* (Папа, сядь сюда) (1,10).

Становление категоризации вида. Первые попытки осмысления видовых отношений в русском языке встречаются у Лены уже в возрасте 1,8, когда девочка начинает противопоставлять актуально-длительное значение НСВ перфектному СВ: **Папа мыться?* (Папа моется?) и *Папа помылся*. Однако для раннего этапа языкового развития характерна путаница форм и предпочтительное употребление СВ в будущем времени, а также с модальными словами: *Мама не будет упасть* (1,11), *Нельзя возмечь соску* (2,1), *Не надо помыть Лену!* (2,1). Идея результативности уже осознается ребенком, но ограничения и запреты на использование определенных форм еще, конечно, не усвоены, ведь и в монолингвальной норме в этом возрасте видовые противопоставления только-только начинают формироваться (Пупынин 1996).

Таким образом, как показывает наш материал, становление категории глагола во всех трех языках девочки проходит в соответствии с универсальными стадиями онтогенеза и внутренней логикой развития каждого из языков. Параллельность процессов выражается в одинаковой для всех языков последовательности появления конкретных глагольных форм (императивы, инфинитивы, формы 3-го л. ед. ч., прошедшее время), в путанице с расположением отрицательной частицы, в пропусках глаголов-связок, вспомогательных глаголов и возвратной частицы. Параллельное развитие глагольных систем в трех языках Лены не означает, однако, что они не разделены. Во-первых, в каждом из языков формы появляются в характерной для этого языка последовательности. В итальянском, например, первыми усваиваются императивы, а в голландском – инфинитивы. Во-вторых, кроме общей формы 3-го л. ед. ч., другие личные формы глагола появляются в языках девочки с временным отрывом друг от друга и в иной последовательности. Так, в русском и голландском языках к концу анализируемого периода активно употребляется форма 1-го л. ед. ч., а форма 1-го л. мн. ч. не встречается, а в итальянском языке – наоборот. В-третьих, Лена использует именно те формы и структуры, которые присущи данному языку. В итальянском и голландском,

например, она употребляет глагол-связку *essere/zijn* (быть), а в русском нет, хотя слово *есть* встречается у нее в possessивных конструкциях. Возвратные глаголы в русском языке девочка использует в собственно- и объектно-рефлексивном значении, а в итальянском – прежде всего в безличных предложениях. Будущее время в русском языке ребенка последовательно выражается с помощью вспомогательного *быть*, а в голландском посредством глагола *gaan*. Таким образом, можно утверждать, что многоязычный ребенок усваивает универсальные и лингвоспецифические структуры в параллельном режиме.

Литература

- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М.; СПб, 2007.
- Мадден Е.* Наши трехязычные дети. СПб., 2011.
- Пупынин Ю. А.* Усвоение системы русских глагольных форм ребенком // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 84–94.
- Хачатурян Е. В.* Индивидуальный подход к усвоению языка (анализ речи двух трехязычных сестер) // Лики билингвизма. СПб., 2016. С. 82–92.
- Хачатурян Е. В.* Роль индивидуальных особенностей ребенка в ситуации раннего детского трехязычия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 189. С. 133–141.
- Belletti A., Teresa M.* The acquisition of Italian: morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition. Amsterdam; Philadelphia, 2015.
- Caselli M.C., Bello A., Rinaldi P., Stefanini S., Pasqualetti P.* Il Primo Vocabolario del Bambino: Gesti, Parole e Frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur- Bates CDI. Milano, 2016.
- Clark E.V.* The Acquisition of Romance, with Special Reference to French // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 1: The Data, Slobin D.I. (ed.). Hillsdale, NJ; London, 1985. P. 687–782.
- De Houwer A.* Bilingual first language acquisition. Bristol, 2009.
- Genesee F., Nicoladis E., Paradis I.* Language differentiation in early bilingual development // Journal of Child Language. 1995. № 22. P. 611–631.
- Kupish T.* Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance // Bilingualism: Language and Cognition. 2007. № 10(1). P. 57–78.
- Meisel I.* Bilingual First Language Acquisition: French and German grammatical development. Amsterdam; Philadelphia, 1994.
- Müller N., Hulk A.* Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages // Bilingualism: Language and Cognition. 2001. № 4(1). P. 1–21.
- Oestinova K. A.* Ontwikkeling van de Russisch-Nederlandse vroeg-linguale tweetaligheid: een case studie. BA scriptie. Universiteit van Amsterdam, 2015.

- Ortega L.* Understanding Second Language Acquisition. London, 2009.
- Schaerlaekens A. M., Gillis S.* De taalverwerving van het kind. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Unsworth S., Hulk A.* L1 acquisition of neuter gender in Dutch: production and judgement // Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2009. Newcastle, 2010. P. 483–492.

Ольга Георгиевна Качан
Минск, Беларусь
belrus_fno@tut.by

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КАТЕГОРИИ РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Коммуникативный (коммуникативно-речевой) подход к изучению языка требует, чтобы школьники как можно раньше знакомились с законами построения высказывания, правильно употребляли языковые средства в коммуникативных целях. Слова с их номинативной функцией сами по себе не способны обеспечить общения. Коммуникативную функцию может адекватно выполнять только высказывание, построенное, оформленное по законам языка.

Генеалогическое родство русского и белорусского языков определяет общий фонд лексем и обуславливает их принадлежность к одному морфологическому типу – синтетическому. Как языки восточнославянской ветви русский и белорусский языки обладают унаследованным из общеславянского источника лексическим составом существительных: названий предметов, явлений природы, растительного и животного мира, продуктов питания, предметов хозяйственного обихода. В период самостоятельного развития оба языка в значительной мере пополнили лексический состав, ср.: *красота – прыгажосць, аист – бусел, кровать – ложка, отличник – выдатнік, позор – ганьба, сторонник – прыхільнік, гроза – навальніца, ружьё – стрэльба, белка – ваёўрка* и др. Однако лексика русского языка близка и доступна белорусским школьникам, так как множество лексем образовано от общего корня: *молодёжь – моладзь, квартира – кватэра, богатство – багацце, избрание – абранне, родина – радзіма.*

Общим для обоих языков являются и многие черты грамматического строя: одни и те же принципы классификации частей речи, способы формо- и словообразования. Если во французском языке противопоставляются существительные только мужского и женского рода, в английском, турецком и многих других языках существительные вообще не имеют грамматического значения рода, то в русском и белорусском языках существительные распадаются на классы мужского, женского

и среднего рода. Категория рода является в русском и белорусском языках словоклассифицирующим показателем существительного. Грамматическое значение находит легко выделяемое внешнее выражение – окончание, которое играет в языковом сознании носителей флективных языков существенную роль.

В русском и белорусском языках сфера действия категории рода сужается в формах множественного числа (практически все родовые различия исчезают) в отличие, например, от литовского. Это означает, что категория рода охватывает класс существительных в форме единственного числа. Следовательно, каждое существительное за исключением слов с формами множественного числа относится к одному из трех родов. Род часто определяется по окончанию форм косвенных падежей существительного (так, по нулевому окончанию именительного падежа невозможно определить принадлежность к мужскому или женскому роду, ср.: *уголь, деталь, шалаш, мышь – вугаль, дэтал, шалаш, мыш*).

Несмотря на то, что существует большой общий лексический пласт существительных, в котором у слов-дублетов совпадает родовая принадлежность, ошибки в освоении этой категории достаточно разнообразны. Безусловно, общие для языков факты усваиваются быстрее и правильнее, но такая близость языков заключает в себе и трудности: в родственных языках значительно слабее ощущается та различительная грамматическая грань, которая четко осознается при овладении языками с различным грамматическим строем, позволяя более контрастно соотносить оба языка и не смешивать их. Собранный на протяжении полутора лет материал позволил классифицировать типичные ошибки освоения белорусскими младшими школьниками грамматических категорий русских существительных в условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия. Источником фактического материала послужили устные ответы учащихся 1–4 классов (запись вели учителя начальных классов и студенты-практиканты) и письменные работы учеников 2–4 классов.

Типичные ошибки в области словоизменения существительных у младших школьников в условиях родственного билингвизма можно разделить на 4 группы:

- ошибки при использовании однокоренных эквивалентных существительных с одинаковой родовой принадлежностью;
- ошибки при использовании однокоренных эквивалентных существительных с различной родовой принадлежностью;
- ошибки при использовании разнокоренных эквивалентных существительных с одинаковой родовой принадлежностью;

• ошибки при использовании разнокоренных эквивалентных существительных с различной родовой принадлежностью.

При совпадении родовых характеристик в русском и белорусском языках встречаются ошибки при согласовании сказуемого и подлежащего, выраженного существительном среднего рода: *припекала солнце, платье моё промокла, солнце встала*. Ученики могут допускать ошибки при словоизменении. Так, в белорусском языке окончания *-у, -ю* употребляются значительно шире и встречаются у тех существительных, которые в этой форме в русском языке никогда не используются, что вызывает ошибки белорусских школьников: *добиваться высокого урожая, сберечь от морозу, спрятаться от ветру; в дневнику написал, отвечал на уроку, об Игорю говорим*. Очень часто младшие школьники переносят форму творительного падежа имен собственных из белорусского языка в русский: *мы с Мишем и Костем ходили, он тихонем прикидывается*. Причина столь широкого распространения данных падежных форм в белорусском языке заключается в том, что белорусский язык в меньшей степени, чем русский, подвергается нормализации и в большей – влиянию народно-разговорной речи.

Самыми многочисленными являются ошибки в области существительных с различными родовыми характеристиками в русском и белорусском языках, ср. рус.: *собака, зыбь, накипь, подпись, тень, боль, поступь, комода, медаль, степь, баранка, пачка, продажа, польнь, туфля* – бел. *сабака, зыб, накіп, подпіс, цень, боль, поступ, камода, медаль, стэп, баранак, пачак, продаж, палын, туфель* и др. Ошибки возникают как при склонении таких существительных, так и при их сочетании с прилагательным, местоимением и глаголом прошедшего времени: *молодой совсем собака, давали вкусный баранак, лёг чёрный тень, целый пачек съел, мой собака, моего собаку зовут, в закрытой комодке лежат тетради, встретила гусь*.

Родовые различия влекут за собой принадлежность к различным типам склонения, в результате чего в устной и письменной (очень часто) речи белорусских школьников встречаются ошибки типа *шёл с собаком, дай собаку есть, укрылся шинелем, на правом туфле бантик*. Такие формы белорусского языка очень прочно удерживаются в памяти, и исправить их бывает чрезвычайно трудно. Необходимо отметить, что такие случаи несовпадения нормы и речевой практики встречаются не только у младших школьников, но и учащихся старших классов и даже в речи взрослых.

Нет сомнения в том, что в Республике Беларусь одним из самых перспективных направлений развития образования является разработка (и самое главное, внедрение!) концепции билингвального образования на всех ступенях образования, поскольку характер получаемого учащимися лингвистического инпута (Казаковская 2017: 95) приводит к смешению

двух родственных языков в речи детей. «При известных условиях из такой «смешанной» речи может получиться так называемый «смешанный язык», в котором то или иное смешение слов двух языков, их употреблений, синтаксических конструкций и даже форм становится новой формой» (Щерба 2014: 54), и эти неправильные формы могут не исчезать, а «кочевать» из класса в класс.

Литература

Казаковская В. В. Именное словообразование в речи моно- и билингвальных детей раннего возраста // Проблема онтолингвистики : освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия – 2017. СПб., 2017. С. 95.

Щерба Л. В. Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностранных языков в роли общеобразовательных предметов // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб., 2014. С. 54–57.

Дарья Николаевна Дудко
Санкт-Петербург, Россия
daria.dudko@gmail.com

ОСВОЕНИЕ КОРЕЙСКИМИ ДЕТЬМИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКОГО ЯЗЫКА

Осознание своего положения в пространстве и в отношении с иными объектами, умение определять место являются важными компонентами освоения человеком действительности. Однако при всей конкретности определения себя и предметов в пространстве языковые средства выражения локативности не однозначны и разнообразны. При освоении данных средств сталкиваются с различными трудностями как дети, овладевающие языком в естественных условиях, так и те, кто осваивает язык как иностранный.

В 2016 г. нами было проведено исследование, в котором приняли участие носители корейского языка, которые на тот момент проживали на территории Санкт-Петербурга и изучали русский язык. В эксперименте участвовали 5 мальчиков и 2 девочки в возрасте от 9 до 16 лет, которые находились в России от 1 года до 4,5 лет. Некоторые дети посещали российские школы, некоторые ходили в международную школу с обучением на английском языке и изучением русского как иностранного. Уровень владения русским языком также отличался. В ходе эксперимента детям показывали изображение комнаты, по которой перемещались предметы, и задавали вопросы о происходящем, таким образом проверялось умение детей различать динамику и статику, а также пользоваться узуальными языковыми средствами для описания

пространственных отношений: правильно выбирать и образовывать предложно-падежные конструкции.

Следует обратить внимание, что дети, участвовавшие в эксперименте, осваивали русский язык по учебным пособиям в том возрасте, когда система родного (корейского) языка у них уже устоялась. Следовательно, мы можем говорить о возможной интерференции корейского языка. Русский является языком флективного строя, тогда как в корейском языке в качестве основной формы словоизменения выступает агглютинация. Как и в русском, в корейском языке образуются падежные формы, которые служат для выражения комплекса значений. В русском языке для выражения локативного значения используют родительный, дательный, винительный, творительный и предложный падежи с соответствующими предлогами. В корейском языке в данной ситуации используются окончания винительного, дательного, местного и творительного падежей (по определению Ю. Н. Мазура), а также послелоги с соответствующими окончаниями. Система предлогов (в привычном нам виде) в корейском языке отсутствует (Мазур 1962). И в корейском, и в русском языках различают статику и динамику в выражении локативного значения. Данное различие находит свое отражение не только в выборе падежного окончания, но и в соответствующих вопросах (где? – 어디에 (*отуэ*), куда? – 어디로 (*отуро*), откуда? – 어디서 (*отуцо*). В корейском языке, кроме местоположения и направления движения, местный падеж также имеет функцию обозначения места совершения действия.

Не исключено также, что репертуар форм ограничен условиями освоения языка: на начальном этапе РКИ учащимся обычно предлагают ограниченный набор предложно-падежных конструкций с ориентацией на частотность их употребления: предложно-падежные конструкции с локативным значением обычно представлены формами «из/от/у/с + род. п.», «к + дат. п.», «в/на + вин. п.», «в/на + предл. п.» в различной последовательности представления.

Дети, осваивающие русский язык в естественной среде, на определенном этапе развития уже правильно употребляя флексии, могут опускать предлоги (как это делал Женя Гвоздев (Гвоздев 1990)) или заменять их филлерами (пусть Лизы Е. (Елисеева 2008)). Отсутствие предлога может объясняться как несформированностью грамматической системы в языковом сознании ребенка, так и несовершенством его артикуляционного аппарата. К двум годам русскоязычный ребенок почти не испытывает трудностей с выбором падежа, за исключением ситуаций, когда выбор не определяется традицией. Дольше у русскоязычных детей наблюдается неразграничение статики и динамики, что М. А. Еливанова объясняет «недостаточной степенью

сформированности когнитивной базы <...> на уровне языковой концептуализации пространства» (Еливанова 2007). С точки зрения прагматики для детей важнее обозначить местоположение предмета по отношению к окружению, поэтому на раннем этапе чаще используются предложно-падежные конструкции, передающие отношения статики.

Корейские дети всегда описывали положение предмета в пространстве, используя и предлог, и окончание. Из 224 полученных ответов лишь в двух случаях отсутствует предлог: *коробка* вместо «к коробке», *стола* вместо «от стола». Даже если ребенок говорил, что не знает, как правильно сказать, при ответе предлог не опускался. Большинство правильных ответов пришлось на предложно-падежную конструкцию «на+пр. п.». Достаточно высокие показатели правильных ответов связаны, скорее всего, с тем, что эту конструкцию начинают изучать одной из первых в курсе РКИ, она является одной из самых частотных в русском языке. Поэтому даже те, кто находится в начале пути овладения русским языком, имеют больше времени на усвоение данной конструкции и чаще сталкиваются с ней в инпуте. В ситуациях, требующих употребления «на+вин. п.», проявилось неразличение динамики и статики, выраженное заменами вин. пад. -> пр. пад. Несмотря на то, что в корейском языке существуют различные способы выражения локативного и директивного значения, в данной ситуации обозначение конечной точки для носителя корейского языка не явно и не соответствует его пониманию ситуации. В корейском языке и обозначение конечной точки, и выражение пространственного соположения будет выражено морфемой -ㄹ (э). Это объясняет почему даже дети, которые ходят в русскую школу и изучают русский язык в течение длительного времени, допускают ошибки.

Неожиданно ярко при описании ситуаций проявилось смешение предлогов *в* и *на*, хотя описываемые предметы явно находились внутри мебели, а не на поверхности. Например, при описании ситуации «Кошка сидит в коробке» половина детей описывала ситуацию, используя форму *в коробке*, другая – *на коробке*. Объяснение ошибкам снова можно найти в корейском языке, где используется окончание – ㄹ (э) для определения местонахождения вне зависимости от того, находится ли определяемое внутри или на поверхности. Боурман и Чой (Bowerman, Choi 2003) отмечают, что в корейском языке в первую очередь противопоставляется плотность и неплотность прилегания, а потом уже нахождение на поверхности или внутри. Таким образом, корейцам, изучающим русский язык, приходится в чем-то осваивать и новое видение пространства и движения/положения объектов в нем.

Ситуации, требовавшие использования конструкций с род. п., вызвали больше всего затруднений у детей. Отметим, что некоторые

конструкции встречались только в речи детей, которые посещали российские школы. Иногда дети (как в случае с конструкцией «к+дат. п.», вызвавшей затруднения у всех, кроме одного ребенка, который дольше всех изучал язык и посещал российскую школу) говорили, что не знают, как правильно, не понимают, как сказать, что у них *«всё неправильно»*. Из комментариев детей к ответам было видно, что они понимают ситуацию и в действительности не смешивают ее с другими, но из-за недостатка знаний не могут правильно построить высказывание.

Ошибки, наблюдаемые при усвоении иностранного языка, позволяют получить знания о специфике процесса овладения иностранным языком, которые возможно использовать в педагогической практике для повышения эффективности обучения языку. С. Н. Цейтлин в работе «Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия» указывает, что оптимальным является комплексный подход к анализу интерференции: научно предсказуемая потенциальная интерференция, которая основывается на контрастивном анализе языков, и анализ интерферентных ошибок, фактически допущенных изучающими язык» (Цейтлин и др. 2014).

В практике преподавания русского языка как иностранного появилось новое направление – этнометодика. Национально-ориентированные учебные комплексы и раньше учитывали родной язык учащихся при построении программ, однако впервые делается попытка создания цельной этноориентированной модели обучения РКИ, основанной на учете этнокультурной и этнопсихологической специфики обучающихся (Балыхина 2010). При обучении иностранному языку важно учитывать не только возможность языковой интерференции, но и особенности этнопсихики, например, высокий уровень мнемических способностей (запоминание, классифицирование), характерный для стран, где сильна китайская образовательная традиция. Конфуцианская традиция поведения в обществе находит отражение в том, что для корейских студентов важно «сохранить лицо», поэтому они не отвечают на вопросы, если не уверены в правильности своего ответа, стремятся самостоятельно исправить свои ошибки (Быкова 2010). С учетом этих знаний преподавателю следует, например, подбирать задания с коллективными формами работы, а при контроле должен быть анализ, а не критика.

Перспективной, на наш взгляд, является разработка национально-ориентированного комплекса по русскому как иностранному с опорой на данные сопоставления изучаемого и родного языка, анализа ошибок, которые допускают учащиеся при овладении иностранным языком, в том числе из-за интерференции, а также на особенности обучения в другой стране даже в тех случаях, когда речь идет об обучении детей, оказавшихся вне родной системы образования.

Литература

- Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М., 2010.
- Быкова О. П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М., 2010.
- Гвоздев А. Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов, 1990.
- Еливанова М. А.* Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб., 2007. С. 317–338.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Мазур Ю. Н.* Склонение в корейском языке. М., 1962.
- Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.
- Boweman M., Choi S.* Space under Construction: Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition // Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought. MIT Press, 2003.

Зоя Васильевна Остапова

Сыктывкар, Коми – Россия

dzoljuk@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМИ ЯЗЫКА)

Коми язык, входящий в финно-угорскую семью языков, имеет ряд особенностей, не свойственных русскому языку как представителю славянской ветви индоевропейских языков. Основные отличительные признаки коми языка являются типологическими для финно-угорских языков, относящихся по способам образования слов и форм слов к агглютинативным языкам.

В коми языке образование производных слов и форм происходит путем механического присоединения стандартных аффиксов к неизменяемым основам: *горт* 'дом' + суфф. мн. ч. *яс* + суфф. местн. п. *ын* = *гортъясын* 'в домах'. Каждый аффикс имеет, как правило, одно самостоятельное грамматическое значение, способы присоединения суффиксов к основе и затем друг к другу строго определены и закономерны: *муна* 'иду' *керка* 'дом' + суфф. мн.ч. *яс* + суфф. притяж. 2 л. мн.ч. *ныд* + суфф. прил.з.п. *лань муна керкаясныдлань* 'иду по направлению к вашим домам'. Грамматические значения в коми языке выражаются при помощи

служебных морфем, входящих в состав слова (словоизменяемые суффиксы, формообразовательные суффиксы и приставки), а также некоторых служебных слов, (например, послелогов). Каждый аффикс выражает одно грамматическое значение, и каждое такое значение выражается одним и тем же аффиксом (*керкаын* 'в доме', *киын* 'в руке', *зептын* 'в кармане'), поэтому все слова той или иной части речи изменяются по единым образцам (в коми языке один вариант склонения и один вариант спряжения); характерно отсутствие внутренней флексии, т. е. грамматическое значение не выражается посредством чередования звуков основы слова, как это мы наблюдаем во флективных языках. Таким образом, особенно для коми языка является высокая степень агглютинативности.

Особенности языковой системы требуют обязательного их учета при определении содержания и методики обучения языку и развития речи детей педагогическими работниками дошкольных учреждений.

Система коми языка в силу своих особенностей создает благоприятные предпосылки для успешного формирования грамматического строя речи дошкольников уже в первые годы жизни. Важным в этом процессе является наличие в речи окружающих его взрослых (родителей, воспитателей) правильных образцов грамматических форм, ибо первоначально морфологические формы заимствуются из речи взрослых в том виде, как слышатся.

В коми языке существительные могут изменяться по 16 падежам, которые имеют одни и те же суффиксы для ед. и мн. ч. Форма ед. ч. не оформлена специальным суффиксом. В форме мн. ч. суффикс *яс* располагается перед падежным суффиксом. Поэтому у детей, выделяющих соотношения «много» и «один», образование множественного числа существительных не вызывает затруднений. Ошибки чаще всего возникают, когда дети употребляют обобщающие слова, которые семантически выражают множество и всегда используются в ед. ч. Например, *челядьяс* вместо *челядь* (дети), *пызан-улӧсьяс* вместо *пызан-улӧс* (мебель) и т. д.

Речевые ошибки детей часто обусловлены неумением употреблять формы ед. ч. при выражении тех или иных значений неединственности / множественности, двойственности: 1) существительные в сочетании с количественными числительными: *нӧль лӧбачьяс пукалӧны* вместо *нӧль лӧбач пукалӧ* (четыре птицы сидят, дословно – птица сидит), *куим аканьяс* вместо *куим акань* (три куклы, дословно – кукла); 2) при обозначении парных частей тела и относящихся к ним парных предметов одежды: *киясӧй мудзисны* вместо *киӧй мудзис* (руки устали, дословно – рука устала), *синьясӧй оз аддзыны* вместо *синмӧй оз аддзы* (глаза не видят, дословно – глаз не видит), *сосьястӧ пудж* вместо *состӧ пудж* (закатай рукава, дословно – рукав); 3) при обозначении сложных

групповых частей тела: *пиньяснас герчкõ* вместо *пиньнас герчкõ* (скрежет зубами, дословно – зубом); обозначении плодов, цветов, животных: *дзоридзьяс быдтõ* вместо *дзоридз быдтõ* (выращивает цветы, дословно – цветок), *нидзувьяс корсьõ* вместо *нидзув корсьõ* (ищет червей, дословно – червь).

Грамматические формы множественного числа включены в программу обучения родному языку в детском саду, что особенно актуально в условиях влияния русского языка на речь носителей коми.

В коми языке значения всех падежей выражаются специальными аффиксами, иногда существительное сочетается с послелогом. Все падежные аффиксы коми языка передают конкретное значение, поэтому их усвоение не вызывает особых затруднений у детей при наличии правильного образца в речи окружающих взрослых. Анализ детской речи показал, что часто встречаются ошибки в употреблении существительных в именительном падеже, выражающих отношение принадлежности (*мамлõн лун* вместо *мам лун* (мамин день), *аканьлõн юрси* вместо *акань юрси* «волосы куклы»), образуемых детьми под влиянием русского языка, где существительные используются в родительном падеже.

В коми языке существительные имеют морфолого-грамматическую категорию принадлежности (ср. с русскими притяжательными местоимениями). Дошкольникам важно научиться употреблять грамматические показатели принадлежности для достижения точности в выражении своих мыслей (*вокой* (мой брат), *вокыд* (твой брат), *вокыс* (его брат)), *чачаясным* (мои игрушки), *чачаясныд* (твои игрушки), *чачаясныс* (их игрушки)). Определенно-притяжательные суффиксы (-ой, -ыд, -ыс, -ным, -ныд, -ныс) могут занимать разное место в падежных формах имен существительных: а) перед падежными суффиксами в родительном (асалан), притяжательном (босьтан), дательном (сетан), соединительном (õтувта) достигательном (могман) падежах; б) после падежных суффиксов в лишнийном (торйõдан), приблизительном (матыстчан), отдалительном (ылыстчан), переходном (вуджан), предельном (воан) падежах. Существительные с определенно-притяжательными суффиксами могут употребляться в определенно-указательном значении. Определенно-указательные формы (формы 2-го и 3-го лица индивидуального обладателя) служат для обозначения определенности предмета, который известен говорящим (*Эсйõ книгасõ вайлы меным* (Ту книгу дай-ка мне)); для выражения обобщенной мысли – обычно в пословицах и поговорках (*Кывйыд му помõдз нуõдас* (Язык до края земли доведет)). Формы на -ыд и -ыс не могут замещать друг друга. Употребление существительных с притяжательными суффиксами требует специальной отработки с детьми

старшего дошкольного возраста, что предусмотрено в программе по речевому развитию детей в коммуні детском саду.

В коми языке среди способов словообразования существительных различаются суффиксация, абстрагирование корней, словосложение. Мы полагаем, что дошкольников целесообразно познакомить с наиболее продуктивными суффиксами, которые чаще других встречаются в повседневной речи и художественных текстах. Наиболее продуктивными суффиксами, с помощью которых образуются имена существительные от других частей речи (глаголов, прилагательных, существительных), являются -*ӧм* (чаще всего обозначает отвлеченное действие или состояние: *ворсӧм* (игра; от *ворсны* – играть), *узьӧ* (сон; от *узьны* – спать); -*ысь* (обозначает действующее лицо: *ворсысь* (игрок), *велӧдысь* (учитель, от *велӧдчыны* – учиться), *пӧжасысь* (пекарь, от *пӧжасыны* – печь); -*ан* (обозначает чаще всего орудие или объект действия: *сӧян* (еда, от *сӧйны* – есть), *сынан* (расческа, от *сынасны* – расчесываться), *тутсан* (дудка, от *тутсыны* – дудеть); -*лун*, -*а* (образуют абстрактные существительные, обозначающие отвлеченное качество: *мичлун* (красота, от *мича* – красивый), *бурлун* (доброта, от *бур* – добрый), *джуджда* (высота, от *джуджыд* – высокий), *кыза* – толщина (от *кыз* – толстый), *кузя* (длина, от *кузь* – длинный); -*тор* (образует существительные, обозначающие овеществленное качество: *вельтор* (новость, от *вель* – новый), *буртор* (нечто хорошее, от *бур* – хороший); -*ин* (образует существительные, обозначающие место, характерное каким-либо признаком: *косін* (сухое место, от *кос* – сухой), *тшакаин* (грибное место, от *тшак* – гриб), -*тор* (с положительной оценкой: *йӧвтор* (молочко, от *йӧв* – молоко), *нянтор* (хлебушек от *нянь* – хлеб); -*шой* (со значением пренебрежительности: *пасьшой* (шубенка), *комшой* (прохудившаяся обувь), *керкашой* (избенка). Характерной особенностью коми языка является то, что многие существительные образованы путем словосложения, например: *лысва* (роса, от *лыс* (хвоя), *ва* (вода)), *синва* (слеза, от *син* (глаз), *ва* (вода)), *юрси* (волосы, от *юр* (голова), *си* (волос)) и т. д. В целях формирования осознанного отношения к языковым явлениям детям старшего дошкольного возраста можно предложить для анализа слова, образованные способом словосложения. Овладение механизмами словообразовательного анализа и синтеза позволяет детям воссоздать производные слова по знакомым моделям, расширяя свой словарный запас и накапливая потенциальный словарь.

При организации лингвистического развития детей дошкольного возраста языковой материал отбирается с учетом частотности употребления в речи определенной грамматической формы, ее практической значимости для совершенствования речевой деятельности детей, а также доступности ее для усвоения дошкольниками.

В коми языке все грамматические формы можно образовать по аналогии с образцом, следуя определенному правилу. Действие по аналогии, как мы полагаем, является основным механизмом речевых новообразований коми ребенка. Особое значение при появлении новых грамматических форм в речи ребенка играет его умение выделять нужную морфему в слове. Объясняя этот механизм, А. Н. Гвоздев писал, что такое выделение удастся ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи у него неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего им внешнего выражения в звуках. В итоге речь членится на последовательные ряды элементов, представляющих единство значения и его звукового выражения, которое А. М. Пешковский обозначил термином «звукозначение» (Гвоздев 1961: 460). А. Н. Гвоздев считал, что «образования по аналогии <...> создаются из значимых элементов, характеризующихся не только неразрывностью звуков и значений, но также устойчивостью и постоянством как значения, так и звукового выражения» (Там же: 460).

Д. Б. Эльконин отмечал, что необходимой предпосылкой формирования грамматически правильной речи является «образование связи между значением той или иной грамматической категории и ее звуковым выражением» (Эльконин 1964: 111). Последнее возможно только при наличии ориентировки ребенка в «тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь» (Там же). Здесь уместно вспомнить положение Д. Б. Элькониной, согласно которому деятельность ребенка в сфере языковой действительности такая же, как в сфере материальных предметов (Эльконин 1958).

По мнению К. И. Чуковского, в основе речевых новообразований ребенка лежат наблюдения за языком, «широкий синтез сочетается здесь с удивительно тонким анализом. Малейший оттенок каждой грамматической формы угадывается ребенком с налета, и, когда ему понадобится создать (или воссоздать в своей памяти) то или иное слово, он употребляет именно тот суффикс, именно то окончание, которые по сокровенным законам языка необходимы для данного оттенка мысли и образа» (Чуковский 1968: 23–24). Следовательно, ведущим механизмом детской речи на родном языке является формирование языковых обобщений – генерализация языковых явлений детьми (Сохин 2002; Негневицкая. Шахнарович 1981). В настоящее время большое внимание уделяется речи взрослого, обращенной к ребенку. По мнению С. Н. Цейтлин, «освоение ребенком языка, которое мы понимаем как создание каждым из них собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую им работу по анализу речевой продукции взрослых носителей

языка. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает» (Цейтлин 2013: 104).

Таким образом, становление языковой компетенции ребенка коми в области грамматики происходит за счет формирования процессов аналогии и генерализации, позволяющих применять один и тот же механизм к различным, но однородным единицам. В то же время «речевая среда <...> выступает в качестве не только источника, но и постоянного контролера по отношению к формирующейся языковой системе, позволяющего оценивать степень правильности речи ребенка, которая представляет собой не что иное, как соответствие некоему эталону, принятому в данной речевой среде» (Там же: 113)

Определяя систему грамматических значений, претендующих на включение в программу речевого развития дошкольника, мы учитывали, что язык является «орудием коммуникативно-когнитивной деятельности» (А. М. Шахнарович), что «обучение языку должно соединяться с мероприятиями, направленными на стимуляцию общего психического развития ребенка» (Негневицкая, Шахнарович 1981: 23). Итак, основная задача речевого развития ребенка дошкольного возраста – это помощь в овладении нормами и правилами родного языка в устной форме и развитие их коммуникативных способностей.

Анализ спонтанной речи старших дошкольников позволил выявить грамматические неточности, которые условно можно разделить на несколько групп: к первой группе относятся ошибки, вызванные неумением выбрать правильную грамматическую форму слов: при управлении падежной формой существительных: *аканьёс пасьтёда платтьёё* вместо *аканьёс пасьтёда платтьёён* (на куклу надену платье); при употреблении лично-притяжательных суффиксов существительных: *менам радейтана чачаыс* (суффикс –ыс обозначает личную принадлежность предмета 3 лицу) вместо *менам радейтана чачаёй* (моя любимая игрушка) (суффикс –ёй указывает на 1 лицо); при выборе послеложных конструкций и падежных форм существительного: *мича бантик юрси вылас* вместо *мича бантик юрсиас* (красивый бант в волосах) (частое и безосновательное использование послелогов **вылас** появилось под влиянием русского языка, в коми языке функцию предлогов чаще выполняют падежные суффиксы, к сожалению, взрослые, педагоги не знают сами, как надо правильно говорить); *петала гуляйтны ывла вылё* вместо *петала гуляйтны ывлаё* (выхожу гулять на улицу) (аналогично предыдущему); *тайё самолёт лэбалё* вместо *тайё самолетыс лэбалё* (этот самолет летает) окончание –ыс указывает на 3 л.; *самолет лэбалё*

небеса **дорын** вместо самолет *лэбало небесаын* (самолет летает в небесах) -ын падежное окончание, указывающее на место. Ко второй группе относятся ошибки на употребление грамматических форм, несвойственных коми литературному языку, но широко распространенных в обиходной речи: *аканьлӧн юрси* вместо *акань юрси* (волосы куклы), *тракторлӧн кӧлеса* вместо *трактор кӧлеса* (колеса трактора), дети образуют эти формы под влиянием русского языка, где существительные используются в родительном падеже. *пельыс ыджыдӧсь* вместо *пельыс ыджыд* (уши большие), *пуысь вӧчӧм кровать* вместо *пу крӧвать* (деревянная кровать), *челядьяс локтісны* вместо *челядь локтісны* (дети пришли), обобщающие слова, которые семантически выражают множество в коми языке всегда используются в ед. ч. *нӛль лэбачьяс пукалӧны* вместо *нӛль лэбач пукалӧны* (четыре птицы сидят). Речевые ошибки детей часто обусловлены неумением употреблять формы ед. ч. при выражении тех или иных значений неединственности / множественности, двойственности: существительные в сочетании с количественными числительными требуют глагол в единственном числе. Употребление подобных форм обусловлено влиянием русского языка. К третьей группе относятся ошибки, обусловленные смешением коми языка с русским: *чутки*, где *чут* (*точка*), *ки* – часть русского слова (по типу «носки»); *куимнадцать*, где *куим* (три), *надцать* – часть числительного на русском языке, *висьточка* (в значении 'ябеда'), где *висьт* (рассказ), *очк-а* – русский суффикс + окончание, *пӧръячка* (в значении 'обманщица'), где *пӧр* – основа коми слова, *-чка* – русские суффикс и окончание. Эти факты можно отнести к своеобразным «языковым экспериментам» (Сохин 2002) при обучении русскому разговорному языку на основе родного коми языка.

Каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых (Цейтлин 2013). В то же время очень важными условиями формирования речи детей являются благоприятная речевая среда и позитивная мотивация к активной речевой деятельности.

Литература

- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
Негевещицкая Е. И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981.
Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002.
Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013
Чуковский К. И. От двух до пяти. Живой, как жизнь. М., 1968.
Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
Эльконин Д. Б. Развитие речи // Детская психология. М., 1964.С.195–225.

Татьяна Павловна Томилова

*Кызыл, Тува – Россия
tomilova.tatyana@list.ru*

ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ЯВЛЕНИЯ ПРИ ТУВИНСКО-РУССКОМ ДВУЯЗЫЧИИ

Характерной чертой языковых процессов в Республике Тыва является тувинско-русское двуязычие. Методическая стратегия по развитию тувинско-русского двуязычия должна опираться на решение теоретических проблем билингвизма. Необходимо глубоко изучить интерференцию тувинского и русского языков на фонологическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях. Результатом таких исследований станет выработка оптимальной методики предупреждения и преодоления интерференции.

Тувинский язык, национальная культура активно развиваются. Тувинский язык активно используется во всех областях культурной и социальной жизни. Русскому же отводится роль языка межнационального общения. Билингвизм – следствие контактирования этносов и языков. Однако в результате миграции в некоторых районах республики изучение русского языка происходит в условиях полного отсутствия русского населения и по сути имеет характер изучения иностранного. Показатель владения русским языком в селах колеблется от 61% до 77% (Томилова 2014: 138).

Языковая личность формируется с детства. В столице республики дети растут в условиях билингвизма и бикультуры. В городе, где имеется русское население, ребенок в детском саду, в школе находится в двуязычной среде и соответственно быстрее усваивает русский язык. Изучением тувинско-русского детского билингвизма занимается лаборатория «Развитие и коррекция детской речи» Тувинского государственного университета (Томилова 2014: 31–32).

Исследуя билингвизм, важно рассмотреть процесс интерференции. Формируя умения и навыки на родном языке, ребенок переносит их с тувинского языка на русский. А так как тувинско-русский билингвизм не является близкородственным, то интерференция получается многоаспектной.

Интерференция в фонетическом аспекте обусловлена различиями в звуковых системах русского и тувинского языков. Количественное соотношение фонем показывает, что в тувинском языке 24 гласные фонемы и только 18 согласных, в то время в русском языке 6 гласных фонем и 36 согласных фонем. Различия (разумеется, не только количественные, но и качественные) являются причиной фонетической интерференции.

В тувинском языке, несмотря на существование термина «звонкие согласные», звонких согласных нет. Как известно, звонкие согласные образуются с участием голоса при слабой воздушной струе, глухие – без участия голоса с более сильной воздушной струей. В тувинском языке звонким соответствуют непридыхательные (слабая воздушная струя), а глухим – придыхательные (сильная воздушная струя). Специфика непридыхательных согласных тувинского языка в том, что в их произнесении участвует головной тон, при этом «возникает он не в начале смычки, как при произнесении обыкновенных звонких смычных, а лишь в конце ее, благодаря чему звонким оказывается лишь конец такого согласного и переходный период между концом смычки и началом следующего за ним гласного» (Исхаков, Пальмбах 1961: 48). Этой спецификой объясняется большое количество ошибок, связанных с оглушением русских звонких согласных в начале слова. Тувинский согласный, обозначенный буквой Б, употребляется только в абсолютном начале слова и занимает промежуточное положение между русскими [п] и [б]. Поэтому в русской речи детей-билингвов может звучать *пить* («бить»), *парабан* («барабан»), *пензин* («бензин»). Буквой Д в тувинском языке обозначают переднеязычный взрывной согласный звук (непридыхательный слабый согласный) с очень слабым озвончением или без него (в речи западных тувинцев). В произношении этот звук стоит близко к русскому [т] и «провоцирует» ошибки: вместо «доска» – *тоска*, вместо «долька» – *толька*, вместо «домище» – *томище* и др. Губно-губной щелевой непридыхательный согласный, обозначенный буквой В, в тувинском языке встречается только в интервокальном положении, поэтому русские слова, начинающиеся со звука [в], часто произносятся ошибочно: *вата* вместо «вата» и др. Тувинский звук, обозначенный буквой Г, также не произносится в начале слова. Отсюда искаженное произношение *халстук* или *калстук* вместо «галстук».

Другая проблема связана с тем, что в тувинском языке мягкость/твердость не играет смыслозначительной роли. В тувинском согласные или твердые, или мягкие. В русской речи допускаются следующие ошибки: *мель* вместо «мел», *учител* вместо «учитель» и др. [ж], [ш] в русском языке всегда твердые, а в тувинском – мягкие, поэтому для русской речи детей-билингвов типичны ошибки в произношении *ж[и]вот* вместо «ж[ы]вот», *ш[и]роко* вместо «ш[ы]роко».

В потоке речи типичны ошибки, связанные с озвончением глухих перед звонкими: в русском языке «сделать» произносится с начальным звонким, а билингвы могут произнести *стелать*. Придыхательные согласные тувинского языка между гласными озвончаются, и этот закон может переноситься на русские слова *кодёнок* (котенок), *свородок* (свороток), *секредарь* (секретарь) и др.

Наблюдается интерференция, вызванная особенностями ударения и связанная с тем, что в тувинском языке ударение падает на последний слог. Отсюда неправильная постановка ударения в русской речи как в исходной форме слова (*столова́я, вла́га, накра́сить, почта́, старши́й, усика́, крапива́, игрушка́* и др.), так и в грамматических формах (*бабушка на пенси́й, лежит на партё́, в этой сказке́, возьми́ в сумке́* и др.)

Существует и лексико-семантическая интерференция в русской речи тувинцев. Во многих случаях нет однозначных соответствий между наименованиями реалий в русском и тувинском языках. Сложившиеся навыки тувинского языка затрудняют усвоение языковых фактов русского языка и приводят к интерференции. Так, тувинские дети могут *стирать посуду*, так как русским словам «стирать», «мыть» в тувинском языке соответствует одна лексема «чуур». Мальчик может сказать, что он *надел чулки*, так как в тувинском языке «чулок» и «носок» обозначены одним словом «ук».

Интерференция грамматического уровня обусловлена тем, что тувинский язык относится к агглютинативным языкам и формы образуются с помощью аффиксов. Русский язык – язык флективный. В тувинском языке есть послелогои, но нет левосторонней по отношению к корню префиксации. Тувинский язык не имеет грамматической категории рода. Различия в грамматическом строе русского и тувинского языков приводят к большому количеству ошибок. Тувинские дети говорят о себе преимущественно в мужском роде независимо от того, говорит мальчик или девочка: *я пришёл, я сказал*. Типичные ошибки *девочка пришёл, Света ещё не пришёл, учительница не был, мой сумка, большой окно* и др.

Русская система словоизменения очень сложна для билингвов. Значения падежей в русском (флективном) и тувинском (агглютинативном) языках часто не совпадают. Так значение отрицания в русском языке передается родительным падежом «у меня нет», а в тувинском языке – именительным («ном чок» – нет книги, «чугай чок» – нет мела). В русской речи допускаются ошибки, связанные с заменой родительного падежа на именительный: *У меня нет книга, У меня нет мел, Папа дома нет*.

Отсутствие предлогов в тувинском языке приводит к их пропускам в русской речи: *Кошка сидит столе, Пошли гулять улицу, Взял книгу библиотеке, Пойдём кино*. Допускается много ошибок и на смешение предлогов: *Сидит в стуле, Пошли собирать грибы на лес*. Пересказ исходного текста «Когда очнулся, вокруг него стояли немцы. Он выхватил пистолет и выстрелил себе в голову» звучит так: *«Когда очнулся, вокруг себя стояли немцы. Он выхватил пистолет и настрелял себе на голову»*, что свидетельствует о проблемах в употреблении предлогов, приставочных глаголов и возвратного местоимения.

Только учитывая особенности тувинского языка при обучении русскому детей-тувинцев, можно предупредить перенесение закономерностей одного языка на другой.

Литература

Исхаков Ф. Г., Пальмбах А. А. Грамматика тувинского языка. М. 1961.

Томилова Т. П. Тувинско-русское двуязычие // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. № 4 (23). 2014. С.136– 142.

Томилова Т. П. О двуязычии детей-дошкольников в Туве // Русский язык в Туве. 2014. № 2 (7). С.31–32.

Жумагуль Тлеуовна Тасжурекова

Алматы, Казахстан

Zhumagul.taszhurekova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ КАЗАХСКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Язык любого народа является своеобразным инструментом сохранения и развития его материального и духовного наследия. Прогресс в многоязычном обществе при получении образования на родном языке в Казахстане достигается благодаря растущему пониманию его важности, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, и, безусловно, его развитию в общественной жизни. В настоящее время активное содействие развитию и распространению родного (казахского) языка будет служить не только для поощрения многоязычного образования, но и для более полного осознания языковых и культурных традиций страны.

Хотелось бы обратить особое внимание на проблему возрождения функциональной значимости государственного языка. Ведь не секрет, что за годы тоталитарной советской системы произошла девальвация казахского языка. Часть урбанизированных казахов утратило способность полноценного общения на родном языке. Нужна кропотливая целенаправленная работа по возрождению казахского языка во всех сферах общественной деятельности, он должен быть доступным, престижным, объединяющим людей, как на бытовом уровне, так и во всех сферах литературы, науки, политики, экономики. От успешности решения вопросов развития родного языка зависит будущее любой страны: как страна заговорит – так она и будет мыслить, как она будет мыслить – таковы и будут ее достижения.

Речь как средство общения возникает и развивается в процессе коммуникации. Нарушения речевой функции отрицательно сказываются на развитии процесса коммуникации у ребенка. Поэтому онтогенез

речевой деятельности является предметом исследования всех речеведческих наук. Одной из насущных проблем современной теории языка, занимающей центральное место в комплексе наук о человеке, является поиск эффективных путей в изучении и объяснении онтогенеза речи – процесса усвоения родного языка детьми. В процессе онтогенеза складывается уникальная детская языковая система – уникальная не только для каждого языка, но и для каждого ребенка. Однозначный перенос знаний о речевом онтогенезе на одном языке на речевой онтогенез на другом невозможен. Знание онтогенеза речи в норме позволяет своевременно начать коррекционную работу и предотвратить отрицательное влияние нарушений речи на психику ребенка.

В раннем и дошкольном возрасте происходит быстрое развитие всех психических познавательных процессов ребенка, и особое место в этот период занимает развитие мышления и речи. Общение возникает раньше других процессов и присутствует во всех видах деятельности. По мнению С. Н. Цейтлин, «детская речь неразрывно связана со всеми аспектами развития ребенка» (Цейтлин 2011: 94). Своевременное овладение правильной речью способствует формированию личности ребенка, процессу социализации и в дальнейшем успешному обучению его в школе.

Важность проблемы изучения закономерностей и особенностей формирования компонентов языковой системы в ходе речевого онтогенеза детей казахов обусловлена еще и тем, что до настоящего времени в Республике Казахстан развернутых научных исследований в данном направлении проведено недостаточно (см. Аяпова 1988; Баймұратова 1970; Хасанұлы 2001).

Одна из главных задач научного поиска заключается в том, чтобы как можно ближе прикоснуться к речедвигательному потенциалу каждого ребенка, обеспечивая при этом не только толерантное отношение к детским инновациям и детскому стилю речи, но и проявляя максимальное внимание к естественному процессу овладения родным языком и особенностям строения речезыкового механизма.

Целью онтолингвистических исследований коллектива лаборатории «Специального образования детей с особыми образовательными потребностями с казахским языком обучения» (Алматы), является поиск ответов на вопросы, как усваивается ребенком родной язык; каковы особенности возникновения речевой способности ребенка, становления и дальнейшего развития, включающее возрастные изменения; в чем заключаются закономерности и факторы успешного овладения родным (казахским) языком.

Вторым направлением научной деятельности нашего коллектива является работа по созданию «Словаря детской речи» (на казахском

языке) – нового жанра лексикографии, который связан с развитием одной из самых молодых отраслей лингвистической науки, занимающейся изучением речи детей. Работа ведется с учетом опыта российских ученых по созданию такого рода словарей.

Работа над созданием «Словаря детской речи» предполагает отразить особенности детской речи во всем многообразии казахского языка. В словаре предполагается отразить различные стороны детской речи: усвоение грамматических форм, необычное словоупотребление, важное место будут занимать факты детского словотворчества. Изучение детской речи позволит исследовать соотношение общего и особенного в языке – уникальное слово одного может повторяться у других.

В настоящее время, которое можно назвать периодом расцвета онтолингвистики, ее развитие проявляется в расширении проблематики научных исследований, увеличении фактической базы, совершенствовании методов изучения процесса освоения ребенком родного языка. На наш взгляд, особую ценность могут представлять исследования родителей, в основе которых лежат наблюдения за речевым развитием их собственных детей.

Главной целью исследования в любом из этих направлений является выделение общих закономерностей, позволяющих выдвигать определенные языковедческие теории. Немаловажным для нас являются научные изыскания Л. С. Выготского о процессе порождения речи, который, по его утверждению, проходит несколько стадий: возникновение мотива (почему ребенок хочет говорить); формирование мысли (что он хочет сказать); стадия внутренней речи (некоторое воплощение) и моторная реализация (создание фразы) (Выготский 1934).

Важными, на наш взгляд, являются предположения С. Н. Цейтлин о том, что «возможно два, по крайней мере, аспекта рассмотрения языковых явлений в речи ребенка: 1) подход к ним с позиций сложившейся языковой системы взрослого человека, который основан на сопоставлении единиц и категорий детского языка с единицами и категориями языка взрослых; 2) подход с позиций детской языковой системы, рассматриваемой как до известной степени автономный объект, имеющий свои единицы и собственную структуру» (Цейтлин 2004: 275). Безусловно, эти две точки зрения на детскую речь, не являются взаимоисключающими, но в нашем случае кажется важным рассмотреть формирование казахского (родного) языка с обеих позиций.

Первый из названных подходов позволит нам увидеть в новом свете единицы и категории постигаемого языка, их системные связи и закономерности, выявить реальную иерархию языковых правил и т. д. Мы согласны с тем, что в данной проекции детский язык может быть

рассмотрен как своего рода «недозревший» взрослый язык, изобилующий неправильностями, инновациями и т. п.

При втором подходе языковая система ребенка анализируется «сама по себе» – как отражающая достигнутый к определенному моменту уровень когнитивного развития ребенка и способная удовлетворять его насущные коммуникативные потребности.

По мнению российских ученых, первый подход связан с использованием традиционных лингвистических методов и основан, прежде всего, на анализе речевой продукции ребенка, второй (психолингвистический по своему существу) предполагает использование иного инструментария, связанного с учетом не только особенностей порождения речи, но и специфичности восприятия ребенком речи взрослого человека. На наш взгляд, именно второй подход позволит рассмотреть языковую систему ребенка в ее динамике и выявить реальную стратегию освоения родного языка, которой он (ребенок) придерживается, а также обнаружить некие типовые стратегии и общие принципы построения детьми собственной языковой системы.

С. Н. Цейтлин пишет: «<...>можно говорить о некоем “детском” варианте каждого языка. Заметим, что оппозиция языка и речи в детском возрасте не прочерчена четко. Перед маленьким ребенком стоит задача из представленных в его речевом опыте речевых фактов сконструировать собственную целостную языковую систему, переходя от одного возрастного этапа к другому. В ряде случаев отдельные языковые единицы, не обладающие высокой степенью абстрактности, становятся временными строевыми элементами его формирующейся грамматики – как, например, в pivot-структурах (специфически детских образованиях периода двухкомпонентных высказываний). Восхождение от речи к языку можно представить как постепенное увеличение степеней абстрактности языковых единиц» (Цейтлин 2004: 275). Вопрос о «детском варианте» казахского, как уже говорилось выше, остается открытым.

На материале казахского языка необходимы исследования языковой способности, которую А. М. Шахнарович определяет следующим образом: «Это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам» (Шахнарович 1991: 191).

Таким образом, изучение и анализ специальной литературы, определение круга нерешенных вопросов по рассматриваемой проблеме свидетельствует о том, что немаловажным фактором при отборе материала для исследования служит выбор аспекта изучения языка. Всю исследовательскую литературу можно разделить на три основные группы: 1) фонетические исследования; 2) семантические исследования;

3) грамматические исследования. Кроме того, исследования ведутся в различных направлениях – собственно лингвистическом, психолингвистическом, социолингвистическом и методологическом.

Итак, назвав факторы, влияющие на определение в выборе области исследования детской речи, нужно отметить, что детская речь изучается с позиции разных наук, разных аспектов языка, с позиции возраста. Все три позиции наглядно показывают, что детская речь представляет собой сложное явление, в изучении которого можно выделить разные подходы. Многообразие подходов, представленных выше, будут учтены в научных изысканиях по формированию языковой системы казахского (родного) языка в дошкольном возрасте с целью обеспечения ее комплексного изучения.

Литература

- Аяпова Т. Т.* Развитие синтаксиса речи детей: на материале казахского языка: Автореф. дис. ...канд. пед. н. Алма-Ата, 1988.
- Баймұратова Б.* Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1970.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1934.
- Хасанулы Б.* Развитие государственного и других языков – фактор демократизации Республики Казахстан // Вестник ПГУ. Сер. Социологические науки. 2001. № 1. С. 166–176.
- Шахнарович А. М.* Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991. С. 185–220.
- Цейтлин С. Н.* Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. С. 275–278.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. СПб., 2011.

Алмагуль Даулетказиевна Сейсенова

Алматы, Казахстан

seisenova@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОНТОГЕНЕЗА РЕЧИ КАЗАХСКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Вопросами исследования онтогенеза речи казахскоязычных детей с типичным речевым развитием и различными речевыми отклонениями занимается научная лаборатория специального образования детей с особыми образовательными потребностями с казахским языком обучения Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Министерства образования и науки Республики Казахстан. На предыдущих этапах исследовательской работы было проведено

разноаспектное изучение речи казахоязычных детей дошкольного возраста, что открыло широкие возможности для определения этапов развития речи на казахском языке, разработки и составления схемы системного развития речи ребенка с нормативным речевым развитием, определения методов и путей развития речи. Лабораторией были апробированы методические указания по развитию речи на казахском языке детей дошкольного возраста.

В ходе научных исследований сотрудников центра были рассмотрены примеры речевого развития казахоязычных детей дошкольного возраста: получены данные о фонетических особенностях речи; обозначен порядок появления грамматических единиц; внесены изменения и дополнения в ранее составленную схему развития речи казахоязычных детей.

Полученные представления о типичном речевом развитии казахоязычного ребенка будут полезны для родителей и воспитателей, практических работников и педагогов дошкольных организаций образования, логопедов и специальных педагогов, работающих в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты.

На процесс формирования речи детей на казахском языке влияют многие факторы, в том числе особенности инпута, развитие коммуникативных навыков ребенка. Огромное значение имеют традиции общения в семье ребенка. В раннем возрасте непосредственным источником речевого развития является совместная деятельность ребенка и взрослого. Нами было отмечено использование русских языковых единиц в речи на казахском языке: зачастую, общаясь с ребенком, молодые мамы используют русские слова, отдельные фразы, формы речевого этикета (*доча, сына, малышка, лялечка, пожалуйста, благодарю, прошу* и др.). Ребенок копирует речь взрослых, также применяет эти и иные формы в своей речи.

По мере развития малыша в его речи формируются определенные грамматические категории. Первые слова ребенка – существительные и глаголы, затем появляются личные местоимения, имена прилагательные и имена числительные, позже – другие разряды местоимений и иные части речи. Глаголы изначально представлены формами повелительного наклонения во 2-м л. ед. ч. и инфинитивами, далее по мере развития речи появляется простая форма собственно настоящего времени глагола и переходно-настоящее время. В условиях двуязычия ребенок часто прибегает к переключению языкового кода. Так, Ельнур (2,7,5; воспитывается в казахоязычной семье, третий ребенок) начинает отбирать игрушку у страшей сестры Ельсаны (6,2), используя казахскую глагольную форму *бей/бер* (русский эквивалент *дай*), но в ходе борьбы за предмет применяет физическую силу, ударяет сестру и кричит: «*Отдай, мой!*»

Казахскоязычные дети 2–3 лет, общаясь со сверстниками, часто пользуются русскими притяжательными местоимениями для определения владельца той или иной игрушки. Казахские притяжательные местоимения *менің, сенің; менікі, сенікі* (мой, твой) оказываются сложнее для ребенка. Притяжательные окончания вначале используются в формах 1 и 2 л., чуть позже – 3-го л. Личные окончания именных частей речи первоначально используются при образовании форм существительных, затем – прилагательных, числительных, местоимений, потом появляются и личные окончания у глагольных форм. В речи нередко встречаются из русского языка: *Менің кукла әдемі* (Твоя кукла красивая), *Сенің мама қарындасың* (Твоя мама красивая), *Оның ойыншықтары жақсы* (Его игрушки хорошие), *Мен қолымды алдым* (Я хороший ребенок), *Сен бір баласың* (Я один мальчик), *Біз үш алма алдық* (Мы взяли три яблока), *Ол қарындасың* (Она плохая девочка) и т. д. В данных примерах дети используют лексические единицы родного и русского языков. При уточнении и замене слов из русского языка примерами на казахском языке большая часть детей соглашается с мнением взрослого, далее может применять слова на родном языке.

В речи казахскоязычного ребенка последовательно появляются формы именительного, местного, дательного-направительного, исходного, творительного, инструментального, родительного падежей. Отмечаются случаи параллельного использования грамматических единиц обоих языков детьми, проживающими в городах и воспитываемыми двуязычными родителями. Например, окончаний на казахском и русском языках параллельно или корнями слов на казахском языке и окончаний русского языка: *Біз апу* (вместо *апаға*) *барамыз* (пер.: Мы пойдем к бабушке), *Мен ойыншықтарым* (вместо *ойыншықтармен*) *ойнаймын* (пер.: Я играю с игрушками), *Бүгін бөпе* (вместо *бөпе*) *жоқ* (пер.: Сегодня нет лялечки). Отметим, что ребенок выбирает русское окончание, эквивалентное казахскому в данной ситуации (окончание дат.: -у в значении адресата, -ами в значении инструмента; род. -и при отрицании).

Нами были также отмечены случаи смешения языков при образовании глагольных форм и конструировании словосочетаний, что является ярким примером копирования речи взрослых детьми. Зачастую носители языка не замечают, что используют не основной глагол либо имя существительное русского языка, а вспомогательный компонент из казахского: *қушау* *ету, гуляу* *ету, играту* *қылу, жұмыс жасау, думату* и т. д.

Словарный запас ребенка зависит от интересов, потребностей, речевой ситуации и речевого окружения ребенка. Наиболее часто в речи ребенка используются термины родства, названия игрушек, предметов быта, частей тела, животных, овощей и фруктов, явлений природы и т. д.

По мере роста познавательного интереса ребенка детские коммуникативные навыки совершенствуются, речь становится богаче, развиваются разные стороны речи и появляется связная речь. В ходе пополнения словарного запаса и развития речи ребенка окружающие взрослые должны способствовать развитию языковых компетенций ребенка и овладению речевой деятельностью на родном языке.

В результате научно-исследовательской и экспериментальной деятельности сотрудниками лаборатории было определено, что чистота речи и частотность выбора родного (казахского) языка зависит от окружающих, от помощи, которую оказывают ребенку взрослые. В становлении речи на казахском (родном) языке должны быть заинтересованы не только родители, бабушки и дедушки, но и педагоги и специалисты детских дошкольных учреждений.

Ольга Александровна Пахомова

Москва, Россия

o.pahomova@englishnursery.ru

Лола Маджидовна Саматова

Москва–Санкт-Петербург, Россия

samatova@yandex.ru

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННЫХ БИЛИНГВОВ 5–7 ЛЕТ, ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ «ENGLISH NURSERY & PRIMARY SCHOOL»

Система обучения английскому языку в «English Nursery and Primary School» построена на методе погружения, который обеспечивается длительным пребыванием ребенка в языковой среде. Работа логопеда в школе «English Nursery and Primary School» имеет определенную специфику, заключающуюся в необходимости не только коррекции речевых нарушений, но и целенаправленного прорабатывания некоторых разделов грамматики и лексики с целью профилактики влияния иностранного, в нашем случае – английского языка, на родной русский язык. Поскольку у учащихся нашей школы, осваивающих английский методом погружения в языковую среду, происходит явное доминирование иностранного языка, такая работа зачастую восполняет недостающие или несформированные практические умения на родном языке. Если равнозначность сред (англоязычной и русскоязычной) не поддерживается, через 1,5–2 года у детей проявляется влияние английского языка, которое выражается в том, что ребенок привносит в русскую речь английские слова и начинает экспериментировать со словообразованием и словоизменением (используя английские суффиксы и окончания и т. п.). Например, отвечая на вопрос: «Какого цвета треугольник?», ребенок может ответить: *yellowый треугольник* или *желтый triangle*.

Или вместо «много окон» говорит *много окон's*. Составляя предложение по картинке, на которой нарисован пират, сидящий в лодке, может сказать: *Pirate sitting in the boat*. Или: *Pirate sits in the boat*.

Такая замена русских слов или морфем на английские представляет собой характерную особенность речи учеников нашей школы. В подменах выражается стремление наиболее простым для ребенка путем передать свою мысль или выразить яркую эмоцию: *Look в окно, там мой класс уже гулять вышли!*

Высказывания становятся неестественными для русской речи, утрачивают характерную развернутость, подстраиваясь под структуру предложения в английском языке. Это ярко прослеживается на примере из рассказа ребенка 6 лет, составленного по серии сюжетных картинок про мальчика, птичье гнездо и кота: *Он упал, кот увидел, захотел взять и съесть, но мальчик напугал его, он испугался и убежал, потом он посадил в шапку и дал маме-птице, она обрадовалась, а он сидел и любовался. Все.* Мы наблюдаем, что ребенок начинает использовать в русской речи простые, нераспространенные предложения и за модель построения высказывания берет английскую структуру предложения.

С детьми 5–7 лет проводятся активные логопедические занятия (как индивидуальные, так и в группах, состоящих из 2–4 детей), направленные на пополнение активного словарного запаса в речи на русском языке: насыщение его прилагательными и глаголами, пополнение синонимами, антонимами, развитие словообразовательных процессов, становление связной монологической и диалогической речи. Наиболее эффективно развитие родного языка происходит во время коллективной работы.

На индивидуальных занятиях работа направлена не только на обогащение словарного запаса, но и на развитие грамматического строя речи. Работая над пополнением словаря, логопед предлагает рассуждать над значением и особенностями некоторых словообразовательных моделей (таких, как образование притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательных существительных и пр.).

Некоторые ученики испытывают трудности при освоении навыков чтения и письма, что выражается в замене русских букв на английские при письме: *олень (олень), насекомые (насекомые), цветочную мёд (цветочный мед)*, и чтении: *рот => пот, сок => кок*. Считаем, что подобные факты являются нормальным явлением на этапе усвоения письменной формы родного языка. Постепенно эти трудности исчезают, что непосредственно связано автоматизацией приобретенных навыков.

Специфические особенности произносительной стороны речи детей преимущественно дошкольного возраста с русско-английским билингвизмом проявляются в следующих нарушениях звукопроизношения:

межзубное произношение группы свистящих звуков, смягчение шипящих звуков [ш], [ж], русский переднеязычный звук [л] произносится, как двугубный [w], губно-зубной [β] нередко произносится детьми-билингвами так же, как двугубный [w], русский вибрانت [ɾ], как проторный английский [r]. Данные нарушения довольно быстро корректируются логопедом на индивидуальных занятиях, и звуки закрепляются в правильной артикуляционной позиции в устной речи ребенка-билингва.

Так же быстро пополняется, развивается и закрепляется словарный запас, дети избавляются от лексических и грамматических ошибок. Во время групповых занятий ученики эффективно и быстро применяют и закрепляют навыки, полученные на индивидуальных уроках, и пользуются приобретенными знаниями в произвольной речи, непосредственно общаясь на родном русском языке.

При продуманном построении логопедической поддержки наблюдаются устойчивые положительные результаты поддержания и развития родной речи как устной, так и письменной.

Елена Дизер
Вюрцбург, Германия
elena.dieser@uni-wuerzburg.de

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ У БИЛИНГВОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

1. Введение. Гросьян (Grosjean 1985) как-то соотнес билингвов со спортсменами, занимающимися бегом с препятствиями: последние как в беге, так и в прыжках, уступают легкоатлетам, специализирующимся только на одной из данных дисциплин. Но таких сравнений обычно никто не приводит, ведь преимущество спортсменов, комбинирующих две дисциплины, именно в способности совмещать два этих вида. Так и с двуязычными людьми: необходимо прекратить сравнивать их с одноязычными и обратить внимание на то, что у ранних билингвов некоторые умения и навыки развиты лучше, чем у монолингвов. Возможно, подобные размышления были одним из толчков к отходу от негативного восприятия раннего билингвизма, распространенного в 70–80 гг. прошлого столетия. Родителей, воспитывавших или собиравшихся воспитывать своих детей билингвами, отговаривали от данной практики и врачи, и педагоги, пугая семилингвизмом. Впоследствии лингвисты все дальше отходили от восприятия билингва как суммы двух монолингвов. В фокус изучения попадали именно те умения, которые у билингвов развиваются быстрее и лучше, например, металингвистические способности (ср. Трасу 2008). Многие двуязычные дети начиная с двух–

трехлетнего возраста «обучают» одного из родителей языку, на котором он или не говорит вообще или же говорит с ошибками. Считается также, что ранние билингвы лучше могут контролировать свое внимание и подавлять неважную информацию (Bialystok, Viswanathan 2009), реже страдают болезнью Альцгеймера (Bialystok 2004), а также с большей легкостью осваивают иностранные языки (ср. Nitsch 2007). При этом польза при освоении иностранных языков пропорциональна уровню владения обоими языками: чем выше уровень, тем больше польза.

Разный уровень владения родными языками является как раз одной из отличительных особенностей билингвов как группы по отношению к монолингвам. Освоение иностранного языка во взрослом возрасте практически никогда не приводит к смене доминирующего языка – за очень редким исключением иностранный язык не становится языком более развитым. Напротив, у билингвов нередко язык, которым они в раннем детстве владеют лучше, впоследствии становится языком более слабым, например, язык семьи уступает первенство языку социума, в котором ребенок живет. Но не исключена и повторная смена сильного и слабого языков, например, при переезде в другую страну. В отличие от монолингвов, у билингвов в течение жизни может меняться несколько раз выбор доминирующего языка и уровень владения языками, и сам этот уровень редко достигает уровня монолингва. Данное подвижное состояние речевой компетенции, отраженное в динамичной модели многоязычия (Herdina, Jessner 2002), делает полезным выработку эффективных способов определения уровня владения языком. Один из таковых представлен в исследовании Н. Митрофановой и ее коллег (Mitrofanova 2018). По их мнению, уровень владения категорией грамматического рода в русском языке у норвежско-русских ранних билингвов непосредственно связан с такими факторами, как количество получаемого русскоязычного инпута, разнообразие словарного запаса и др. В настоящем исследовании представлена попытка проанализировать, возможно ли по типу грамматических вариантов у билингвов предсказать общий уровень владения языком и степень развития оценки собственного владения обоими языками.

2. Материал исследования. Практической базой исследования являются данные, полученные в результате анкетирования и прохождения теста по русской грамматике. В анкетировании приняли участие 38 немецко-русских ранних билингвов. Средний возраст участников составил 25 лет. Большинство из них родились в Германии или приехали в раннем детском возрасте, в среднем начало освоение немецкого языка пришлось на 2,5 года. Каждый из участников ответил на сто вопросов социолингвистического содержания и выполнил несколько

заданий по лексике и грамматике русского языка. Дополнительно был проведен тест по грамматике русского языка, в котором приняли участие 20 русско-немецких билингвов той же возрастной категории.

3. Результаты исследования. Участники исследования отмечали, что уровень их владения немецким языком составляет 95% от уровня взрослого носителя языка, русским – 60%, что приблизительно соответствовало результатам теста по грамматике и лексике. Таким образом, для большинства участников данного исследования доминирующим языком является немецкий. Однако билингв не всегда называет доминирующий язык родным. Только 39% участников считают родным языком немецкий, 19% – русский, 42% исходят из того, что у них два родных языка. Еще выше число тех участников эксперимента, которые причислили себя к смешанной немецко-русской группе в социологическом аспекте (75%). Данное определение своего места в обществе имеет непосредственную связь с уровнем владения языком, который проецируется если не на настоящее, то на будущее. Так, для 70% участников важно уметь говорить, а для 80% – понимать по-русски. Для 82% является очень важным, чтобы их дети в будущем владели русским, 16 % не имеют на этот счет определенного мнения и только 2% высказываются против. По мнению участников опроса, двуязычие приносит им пользу в профессиональной деятельности (58%), при освоении иностранного языка (30%), получении образования (32%), в экономических вопросах (24%).

Рассмотрим результаты тестирования. Формы, образованные билингвами, можно распределить по пяти категориям: 1) корректные формы, 2) формы, грамматически верные, но орфографически ошибочные (*чашка чай, более подровна* (вместо *подробно*); 3) формы, которые не являются кодифицированными, но встречаются в речи монолингвов (использование форм род. пад. вместо пр. и наоборот, *ездю* (вместо *езжу*), *обоими* (вместо *обеими*); 4) парадигматические формы, т. е. формы, имеющиеся в парадигме данного слова, но неверные в данном грамматическом значении (*художником* (в знач. пр. п. мн. ч.), *проценты, полотенца* (в знач. род. п., мн. ч.); 5) формы, не встречающиеся в речи монолингвов (*выборых* (в знач. род. п., мн. ч.), *вопросих* (в знач. пр. п., мн. ч.), *жестьсото* (вместо *шестисот*)). Отметим, что распределение форм по категориям носит условный характер: так, форма *выборых* (в знач. род. п., мн. ч.), отнесенная к пятой категории, предполагает также замену родительного падежа множественного числа предложным, встречающуюся и у носителей языка и относимую поэтому ко второй категории.

Соотнесение типа грамматических вариантов с общим уровнем владения языком показало непосредственную связь между ними.

В речи билингов, обладающих хорошо развитыми коммуникативными навыками и большим словарным запасом, встречались формы первых трех категорий. Чем ниже был общий уровень владения русским языком, тем чаще встречались формы четвертой и пятой категорий.

На основании полученных данных можно предположить, что наличие большого количества форм последних двух категорий свидетельствует о том, что русский язык является для человека, скорее, иностранным, чем родным. Однако данный переход является плавным. С целью проверки высказанных положений в будущем планируется проведение эксперимента с большим количеством участников.

Литература

- Bialystok E. et al.* Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task // *Psychology and Aging*. 2004. № 19. P. 290–303.
- Bialystok E., Viswanathan M.* Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures // *Cognition*. 2009. № 112. P. 494–500.
- Grosjean F.* The bilingual as a competent but specific speaker-hearer // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1985. № 6. P. 467–477.
- Herdina P., Jessner U.* A Dynamic Model of Multilingualism. *Perspectives of Change // Psycholinguistics. Multilingual Matters*. Clevedon, 2002.
- Mitrofanova N., Rodina Y., Urek O., Westergaard M.* Bilinguals' sensitivity to grammatical gender cues in Russian: the role of cumulative input, proficiency, and dominance // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 1–20.
- Nitsch C.* Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive // *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen, 2007. P. 47–68.
- Tracy R.* *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen, 2008.

Мадина Кабуловна Абаева

Алматы, Казахстан

madina_abaeva@mail.ru

ДЕТСКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ РУССКО-КАЗАХСКИХ БИЛИНГВОВ)

Явление билингвизма и его разностороннее изучение представляет большой интерес для лингвистов. По справедливому замечанию С. Н. Цейтлин, «речевая среда, в которую погружен ребенок, играет роль источника и фактора, определяющего в значительной степени ход самого развития ребенка» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 7–8).

Материалом исследования послужили записи, сделанные в процессе наблюдения за речевым поведением моего сына с трех лет до семи, развитие коммуникативной способности которого происходит в условиях русско-казахской языковой среды. Хотелось бы заметить, что с первых дней жизни ребенка окружает двуязычный инпут: мама говорит по-русски, садик посещал казахский и школу посещает казахскую.

В настоящем исследовании мы предлагаем рассмотреть словотворчество ребенка-билингва с доминантным русским языком.

Известно, что словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Чаще всего дети образуют свои слова по аналогии с теми, которые уже освоили. Такое словотворчество по аналогии является ярким примером свободного пользования морфологическими элементами языка. Так, слово *спиртник* по аналогии чайник (вместо спиртовка) образовано при помощи суффикса -ник-. С одной стороны, ребенок сконструировал новое слово, а с другой, оно оказалось не только образованным по существующей в языке модели, но и правильно изменяется в речи (*Подай мне спиртник*). Данные примеры ярко демонстрируют творческий характер усвоения языка.

Проанализированный нами материал позволяет нам выделить следующие способы образования детьми-билингвами новых слов (на частном примере ребенка-билингва).

Образование слов по аналогии с другими словами русского языка: *Подай мне спиртник, пожалуйста!* (использование продуктивного суффикса с предметным значением). Накрыл меня тёплым одеялом. Обнял и говорит: *Мам, ты такая пингвинистая!* (обладающая качествами пингвина, ср. норовистая, осанистая, голосистая) (6). В речи использует и модели, свойственные современной сленгу: *Ой, у него осталась всего лишь одна жизенка (компьютерная игра). Мам, дай, пожалуйста, 200 тенге. (Даю) Кто со мной на закупыч?*

Образование форм по аналогии с другими формами русского языка: – *Данёка, а почему звездный мальчик превратился в страшную жабу?* – *Ну потому что он обидел свою мать* (ср. матери, матерью) (5).

Изменение лексического значения слова вследствие незнания его мотивировки. Из материнского дневника: «Посмотрели видео воспоминаний, после чего сын предложил мне стать блогером. Спрашиваю зачем: – *Ну это значит делать крутые видео, размещать и тебе будут ставить сто тысяч лайков. Это значит быть крутым.* – *А я что, не крутая?* – *Эээ, – немного мнётся, – ты заучка* (т. е. человек, далекий от современных моделей поведения – не только тот, кто много учится; 5).

Искажение или переосмысление облика существующего слова в поисках мотивировки: – *Асель, а что это у тебя? – Моя водолазка. – А, это тебе на отпуск в воде лазать будешь в ней (4).*

Контаминированные (или синтетические) слова. Из материнского дневника: «Недели две назад в нашей школе отцвели розы, и мы не успели собрать ветки, чтобы посадить их. Но с торца школы розы еще не обрезали. Вот и собрались мы вечером за ветками. Вооружились паке-том, ножницами и фонарем. Иду по улице, ощущая волнение сына. Вдруг он обращается ко мне: *Мам, а ты что, воровайка?* – В смысле, кто такая воровайка? – притворяюсь я. – *Ну, это такая грабительница, которая без разрешения розы хочет рвать (6).*»

Межъязыковая контаминация. Из материнского дневника: «Прогуливаясь по улице вечером, вдруг увидела пьяного мужчину. Предлагаю пойти побыстрее. Спрашивает, что случилось: – Вон пьяный, давай побыстрее пройдем его. – *Алкаш?* – Не знаю. – *Мам, а ты знаешь, почему алкаш так называют? Потому что его зовут Ал и каш – беги, убегай от него! (7).*»

Игровая контаминация казахских корней и русских аффиксов: к корню одного слова прибавляется окончание другого: аже – *ажека* (типичное именно для билингва использование слов-русско-казахских «гибридов»: от бабуш-ка); *«Ажека» это я сам придумал слово. Оно на полуказахском и на полурусском. Это слово от моей фантазии (7).*

Смешение паронимов: *Ажека, снег продлевает жизнь (смех) (5).*

Смешение межъязыковых паронимов (близкозвучащих слов разных языков). Из материнского дневника: «Посетили с сыном юбилейный концерт Camerata Kazakhstan, приобщились к большому искусству и получили море удовольствия. Усидеть 2,5 часа для него – это рекорду подобно. На композиции *«Адай»* комментирую, это наша, казахская. Приезжаем домой, просит поставить музыку, которую не удержались и записали: *Поставь этот «Отдай»* (еле сдерживая смех) (6).

Другие типы языковой игры: – *Мам, а ты знаешь, почему Эништейн показывает язык? Это он имеет в виду: Э-э-э, не решишь! (7).*

Пришел из школы и рассказывает, как вкусно пообедал. Спрашиваю: Что поел, вкусно было? – *Божественно!* – Интересно, а как по-казахски божественно переводится? – *БАжественно!* – хохоча произносит он (пародирует сингармонизм звуков, свойственный казахскому языку).

В детском словотворчестве обнаруживаются следующие два основных вида трансформации речевого материала: членение, или анализ, воспринятых словесных единиц и их объединение, синтез, обобщение. Членящие процессы формируются на основе сопоставления изменений одного и того же слова и его использования во взаимодействии с другими

словами. Синтезирующие процессы возникают в образовании конкретных неологизмов в форме различных видов обобщений. Часть из них служит для выражения грамматических отношений, другая – логических категорий: «Прямо под Новый год подхватил вирус. После нескольких дней температуры замечает: *Мам, у меня губы в заусенцах стали. Почему?* (6; по аналогии с заусенцами на пальцах)».

Доминирование русского языка и наличие кодовых переключений можно подтвердить и на уровне строения предложений:

– Как дела в садике?

– Ой, мам, все хорошо было. Я *акылды болдым*. Я восстановил свое новое чувство «быть *акылды*» (6) (*Акылды болдым* – был умным. Но в данном контексте – был послушным).

Обсуждаем программу проведения дня рождения. Попросил в садик на каждого сок и Барни. По дороге в очередной раз уточняю и шутя предлагаю отказаться от этой затеи: – *Нет, мам, обязательно! Мне же все тілек айтады* (Тілек айтады – будут говорить пожелания). *Послезавтра я буду центром Вселенной!* (5) Данное доминирование обусловлено тем, что дома говорят на русском, а речевая среда и просмотр передач с преобладающим русским определяют и ход самого развития ребенка.

Литература

Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСВОЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Велка Александрова Попова

Шумен, Болгария

velkapopova@yahoo.de; labling@shu.bg

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БОЛГАРСКОГО ДЕТСКОГО СИНТАКСИСА¹

В современной онтолингвистике важной задачей является достижение представления о живом реальном ребенке, а не его (ребенка) механистическом, схематическом изображении. При этом для создания адекватной картины синтаксического онтогенеза наблюдение не является достаточным, так как существуют глубинные явления, которые не были

1. Работа выполнена при поддержке Национального проекта КЛаДа БГ (№ Д 01-164/28.08.2018 г.).

«записаны» в наблюдаемых поверхностных структурах, следовательно, существует и необходимость в применении экспериментальных процедур. Именно поэтому в предлагаемом докладе была сделана попытка синтаксис детской речи «прочитать» в контексте ассоциативно-вербальной сети, экстраполированной в ассоциативном словаре¹, полученном в результате проведенного эксперимента среди 100 болгарских детей-монолингвов в возрасте 5–6 лет. В эксперименте использованы 40 стимулов, которые являются различными частями речи (существительные, глаголы, наречия, прилагательные, звукоподражания, междометия, предлоги). При этом специфические онтогенетические особенности выявлены в процессе частичного сопоставления ассоциативных данных детей и взрослых носителей болгарского языка (БНСА 1984).

Дети в возрасте 5–6 лет, как и большинство говорящих на определенном языке, не знают грамматики в ее традиционном лингвистическом смысле. «Грамматические знания в памяти среднего носителя языка присутствуют не в виде обобщающих правил и формул, а как факты, обладающие типизирующей силой, силой образца, аналогии. Это своего рода грамматика в прецедентах» (Караулов 1993: 6). В этом смысле «грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам, как бы распределена между ними и целиком разлита, «размазана» по ассоциативно-вербальной сети» (Там же: 6–7). Говорящий не оперирует набором правил и парадигм, а продуцирует фразу из составляющих сеть готовых словоформ и «моделей из двух слов», опираясь только на два закона – повторяемости (т. е. прецедентности и воспроизводимости) и аналогии. Таким образом, в ассоциативном словаре, на основе которого строится ассоциативно-вербальная сеть, надежно проявляется грамматика в «живом, готовом к употреблению виде» (Там же: 7).

В ассоциативном словаре нашли отражение наиболее важные синтагматические связи слов, и здесь сразу можно выявить привычные ассоциации опрошенных детей на основе использованных слов-стимулов. Именно поэтому при расшифровке «записи» грамматики в ассоциативно-вербальной сети в центре наблюдения и анализа оказываются синтагматические реакции.

Прежде чем приступить к рассмотрению способов, с помощью которых был представлен синтаксис в словаре детских ассоциаций (СДА), целесообразно указать параметры понимания термина *грамматикализация*, исходя из позиции Ю. Н. Караулова. В «Ассоциативной грамматике русского языка» к грамматикализованной, т. е. содержащей

1. Словарь детских ассоциаций (СДА) был разработан Велкой Поповой и готовится для публикации на веб-сайте Национального консорциума КЛА-ДА.

грамматическую информация, относится такая реакция, «которая представляет собой либо косвенную форму соответствующей лексемы, либо, будучи прямой, лемматизированной ее формой, образует, тем не менее, в паре со стимулом, цельное сочетание (модель двух слов по Н. И. Жинкину), которое в своей целостности может выступать как грамматикализованный фрагмент более пространныго высказывания. Косвенная же форма реакции может создавать или не создавать вместе со стимулом целостное словосочетание, т.е. необязательно должна образовывать с ним модель двух слов (Караулов 1993: 8–9). В данном исследовании ограничимся только моделями с явно выраженными грамматическими отношениями. За пределами нашего интереса остаются так называемые синтаксические примитивы, с помощью которых реконструируются имплицитно содержащиеся в ассоциативно-вербальной сети грамматические отношения и структуры.

Подвести итоги анализа экспериментальных данных и сделать выводы относительно места грамматики в ассоциативно-вербальной сети можно только в приблизительных значениях, поскольку анализ и выводы будут основываться только на наблюдаемых фактах, а *реконструируемые* процессы будут проигнорированы. В этом смысле количество грамматикализованных форм и их соотношение к общему количеству реакций составляет не менее 25% (из которых 20% – это относительная доля словосочетаний и 5% – готовых выступлений). При этом к их множеству отнесены следующие реакции из СДА: *баба* – плете, болна, има крава; *бягам* – бързо, на двора, в гората, да стигна, да съм силна; *винаги* – играя, ще живея, ми се карат, е студено, вкъщи, винаги с мама, навреме; *играчка* – искам, механична; *играя* – на двора, пред къщи, с децата, мач, на майки; *извън* – къщи, града; *искам* – сладолед, да ям; *кола* – карам, кара, имаме, спортна; *костенурка* – водна, пълзи; *коте* – мяука, има бълхи, мие се, нямам, черно; *къща* – боядисана, хубава, с прозорец с перде, чистим; *мама* – готви, обичам, Мима, добра, най-добричката; *мразя* – супа, тебе; *обичам* – мама, тебе, сладолед, да играя; *очи* – сини, мия; *приказка* – разказвам, разкажи ми, чета, ще я чета, страшна, за сън, за принцове и принцеси, „Червената шапчица“, от Братя Грим; *сладък* – мед; *слънце* – грее, топли, топли те, топло; *сутрин* – ставам, станах, ставай, спиш, рано; *тук* – вътре, вкъщи, ела; *чай* – пия, изпих го, от билка, билков, горещ; *чистя* – пода, вкъщи, с метла; *човек* – върви, обичам, направих, пачели пари, ходи на работа, с яке; *шапка* – на главата, на райета, с пискюл, през зимата, каубойска, невидимка, закачена на закачалката, слагам, няма; *шоколад* – сладък, с лешници, купувам, купува се; *ябълка* – гризкам, изядох я, най я обичам, пада, паднала, виси, зелена.

При установлении степени грамматикализации данной ассоциативной статьи существенная доля приходится на словосочетания. Приведенный материал демонстрирует наличие и разнообразие словосочетаний в ассоциативно-вербальной сети. В нем находят место все структурные типы (членимое – нечленимое, простое – сложное) вместе со всеми лексико-грамматическими типами (глагольное – субстантивное, адъективное – субстантивное), а также – все многообразие синтаксических связей между компонентами (согласование, примыкание, предложное и беспредложное управление) с полным набором грамматических отношений (объектных, атрибутивных и т. д.) между ними. Говоря о соответствии классической классификации словосочетаний с набором их разновидностей, зарегистрированных в ассоциативно-вербальной сети, нам, конечно, необходимо учесть разнообразие стимулов, представленных в СДА, поскольку в них наряду со знаменательными есть и служебные слова, а тип словосочетания зависит и от типа входящих в него составляющих.

Модель из двух слов формируется, как правило, при участии стимула, т. е. такая модель грамматически зависит от него, хотя в ассоциативных статьях появляются также и сочетания с необязательной зависимостью от стимула (*есен* – приближава зима; *есен* – жълти листа; *играя* – ритам топка; *коте* – мъжка и женска котка; *нощ* – лягам късно; *сладък* – течен шоколад; *сутрин* – ставам рано), которые в отрыве от стимула наделены грамматической самостоятельностью, а в связке с ним могут составить или не составить сложное словосочетание. Таким образом, в модели также включаются сочетания типа предлог + существительное (а именно: *на телефон*, *на двора*, *в двора*, *в гората*, *на плажа*, *пред блока*, *на училище*, *с мама*, *с нея*, *в нея*, *на майки*, *с децата*, *на карти*, *с пясък*, *с комин*, *за сън*, *от билка*, *с лимон*, *у нас*, *с яке*, *на райета* и т.д.); в эту группу мы включаем и синтаксические группировки, составленные более чем из двух слов (*есен* – богата на плодове; *играя* – с братовчед ми, *къща* – покрита с бръшлян; *къща* – с прозорец с перде; *шапка* – закачена на закачалка), которые рассматриваются в грамматиках как сложные словосочетания.

Анализ зарегистрированных в СДА типов синтаксических связей и отношений в рамках модели из двух слов демонстрирует важное место синтаксиса словосочетаний в ассоциативно-вербальной сети опрошенных детей.

При стимуле имени существительном наблюдаются следующие типы конструкций: имя существительное + имя прилагательное (тип – субстантивное словосочетание; связь – согласование; отношение – атрибутивное; общее количество – 140); имя существительное +

предлог + имя существительное (тип – субстантивное словосочетание; связь – предложная; отношение – атрибутивное; общее количество – 31); имя существительное + имя существительное (тип – субстантивное словосочетание; связь – примыкание; отношение – атрибутивное; общее количество – 57); имя существительное + наречие (тип – субстантивное словосочетание; связь – примыкание; отношение – атрибутивное; общее количество – 8); имя существительное + глагол (тип – глагольное словосочетание; связь – примыкание; отношение – объектное; общее количество – 113).

При стимуле «имя прилагательное» наблюдается следующий тип конструкций: имя прилагательное + имя существительное (тип – адъективное словосочетание; связь – согласование; отношение – атрибутивное; общее количество – 91).

При стимуле «наречие» наблюдается следующий тип конструкций: наречие + наречие (тип – адвербиальное словосочетание; связь – примыкание; отношение – адвербиальное; общее количество – 15); наречие + предлог + имя существительное / местоимение (тип – адвербиальное словосочетание; связь – предложная; отношение – адвербиальное; общее количество – 14); наречие + глагол (тип – глагольное словосочетание; связь – примыкание; отношение – адвербиальное; общее количество – 30).

При стимуле «глагол» наблюдаются следующие типы конструкций: глагол + наречие (тип – глагольное словосочетание; связь – примыкание; отношение – адвербиальное; общее количество – 14); глагол + предлог + наречие (тип – глагольное словосочетание; связь – предложная; отношение – адвербиальное); глагол + предлог + имя существительное (тип – глагольное словосочетание; связь – предложная; отношение – объектное; общее количество – 7); глагол + предлог + имя существительное (тип – глагольное словосочетание; связь – предложная; отношение – адвербиальное; общее количество – 16); глагол + имя существительное (тип – глагольное словосочетание; связь – примыкание; отношение – объектное; общее количество 215); глагол + местоимение (тип – глагольное словосочетание, связь – управление; отношение – объектное; общее количество – 2).

В качестве самой частотной среди этих конструкций оказывается атрибутивная модель (231 случаев), в которой, по мнению Й. Пенчева, «семантика определений, выраженных именами прилагательными, вводится в синтаксис на основе категориальной характеристики прилагательных как частей речи, обозначающих признак предмета» (Пенчев 1984: 44). Сравнение с данными из БНСА отчетливо показывает, что этот синтактико-семантический компонент убедительно представлен

в семантической памяти как взрослых, так и детей. Об этом свидетельствуют зарегистрированные изоморфные структуры соответствующих ассоциативных статей со словом-стимулом **сладък** (ассоциации существительных: среди детей – 80%, среди взрослых – 55%; ассоциации прилагательных: среди детей – 11 %, среди взрослых – 13%).

При работе с корпусом данных за пределами модели из двух слов обнаруживаем конструкции, в которых реакция в совокупности со стимулом (иногда независимо от него) образуют модель, не входящую в качестве составной части в более крупное целое (т. е. конструкции, не имеющие статуса словосочетания как компонента предложения), а представляющие законченные высказывания, которые могут использоваться самостоятельно и иметь различный статус. Психологическую реальность такого типа конструкций, которые соотносимы с целыми высказываниями, мы можем реконструировать по примеру так называемых ядерных предложений (**мама** – плете / готви / върви / Мама е млада; **баба** – Бабата е стара / Бабата полива; **слънце** – грее / Слънцето свети / топло е), распространенных предложений (**баба** – живее на село / има крави / купува ми подаръци / Тя е на работа; **коте** – има бълхи / лови мишки; **мама** – говори по телефона / пере на децата дрехите / ходи на работа; **Сънчо** – „иде от горица“ / приспива децата), конструкций, расширенных придаточным предложением (**бягам** – да стигна / да съм силна; **искам** – да ям / да изляза навън / да отида на паметника; **мразя** – да спя на обед / да ме бият / да си мия зъбите / да спя, като е светло/да ям / да не ме обичат / да ям супа; **обичам** – да ям / да пия какао / да ям сладолед). К этой группе готовых высказываний в ассоциативно-вербальной сети мы можем отнести и разговорные конструкции, в которых стимул проявляется в качестве топика, предмета всего высказывания (**ало** – Говоря по телефона / Звъни телефона / Обаждам се на кака; **баба** – Там живее вуйчо / Тя е добре; **есен** – Падат листата / Птичките отлитат / Наближава зима; **моля** – Дай ми / Дай ми играчка / Искан сладолед / Дай ми колелото / Моля ти се, бабо / Моля те купи ми / Обаждаш се по телефона / Ще ми донесеш ли вода; **ох** – Боли ме зъбчето / Дайте ми лекарство / Отлепят ми лепенка; **приказка** – Ще ми прочетеш ли?).

При анализе структуры ассоциативных статей с глагольными стимулами, которые не означают действие, а входят или в группу глаголов, «выражающих волеизлияние <...> или обладающих эмоциональным содержанием» (ГСБКЕ 1983: 130), оказывается, что преобладают реакции, связанные с представлением семантической роли объекта, причем при трех глаголах (**искам**, **мразя**, **обичам**) это осуществляется при помощи отдельных лексем (при **искам** – 78%, при **мразя** – 50%, при **обичам** – 76%)

или при помощи целых *да*-предложений (при *искам* – 19%, при *мразя* – 27%, при *обичам* – 17%). Эти данные демонстрируют психологическую реальность позиции Й. Пенчева, писавшего: «<...> поскольку глагольные группы могут расширяться целыми предложениями (придаточными), предложения также могут быть аргументами, и, следовательно, получить соответствующую тета-роль» (Бояджиев, Куцаров, Пенчев 1998: 549). Сравнение с ассоциациями на глагол *искам* в БНСА дает дополнительные доказательства этому и одновременно выявляет аналогичное соотношение между двумя типами конструкций (выражение семантической роли *объект* с помощью отдельной леммы составляет 40% случаев, в то время, как *да*-предложения составляют только 8% из всех реакций). Одновременно детские парадигматические ассоциации на глаголы *искам*, *мразя*, *обичам*, в которых отражается их категориальное значение, слабо представлены (на *искам* – 8%, на *мразя* – 17%, на *обичам* – 2%), а среди взрослых в БНСА реакции на *искам* – 30%. Объяснением этих результатов, вероятно, может послужить более абстрактное значение этих глаголов.

При анализе данных из словарных статей не могли остаться незамеченными следы диалоговых отношений, так как сам ассоциативный эксперимент в определенной степени имеет характер инсценировки диалога. Особенно интересными в этом отношении являются реакции на стимул *ало*, большую часть которых представляют собой готовые высказывания, характеризующие фрейм *разговор по телефону (ало – Да. / Кой е? / Кой се обажда? / Кой е на телефона? / Моля? / Здравей! / Здравсти!)*. Эти высказывания, как видно, отличаются высокой степенью ритуальности, клишированности.

Относительно высокая доля *моделей из двух слов и законченных высказываний* в ассоциативно-вербальной сети выявляет адекватно психологическую реальность этих единиц для говорящего болгарского ребенка в возрасте 5–6 лет. А поскольку они являются частью элементарных единиц, во владении совокупностью которых скрывается и *знание языка*, они были бы подходящим материалом для будущих более масштабных исследований онтогенеза болгарского синтаксиса.

Литература

Български норми на словесни асоциации (БНСА) / Под ред. Е. Герганова. София, 1984.

Бояджиев Т., Куцаров И., Пенчев Й. Съвременен български език. София, 1998.

Грамматика на съвременния български книжовен език. Т. 3. (ГСБКЕ) София, 1983.

Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М., 1993.

Пенчев Й. Строеж на българското изречение. София, 1984.

Полина Михайловна Эйсмонт
Санкт-Петербург, Россия
polina272@hotmail.com

РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА В УСВОЕНИИ СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛА¹

Одной из недостаточно изученных проблем усвоения речи является процесс формирования семантико-синтаксического интерфейса, в частности организации семантико-синтаксической структуры глагола. Трудность данного процесса обусловлена в первую очередь сложностью самой глагольной структуры, многоплановостью семантико-синтаксических связей, их взаимовлиянием и зависимостью от многих факторов – устройства глагольного действия, семантического класса глагола, типа текста, коммуникативными целями и т. д.

Материалом для анализа стали глагольные словоформы и образуемые ими синтаксические структуры, выбранные методом сплошной выборки в устных неподготовленных текстах детей в возрасте от 2,7 до 7,6 лет из корпуса «Конduit» (Эйсмонт 2017а). Составившие корпус тексты были собраны в ходе серии экспериментов, проводившихся в 2014 и 2016 годах с русскоязычными детьми-монолингвами, посещавшими детские сады г. Санкт-Петербурга. Все испытуемые были разделены на 5 сбалансированных по возрасту и полу групп, для которых были разработаны соответствующие когнитивному развитию детей экспериментальные методики. Для самой младшей возрастной группы (2,7– 3,6) эксперимент проводился в форме игры: перед ребенком за столом сидели два экспериментатора, разделенные картонной «стеной»; один из них при помощи игрушек бибабо выполнял определенные действия, и ребенок должен был их описать так, чтобы второй экспериментатор мог их повторить; если ребенок успешно справлялся со своей задачей, «стена» разрушалась и игрушки бибабо обоих экспериментаторов встречались. Вторая возрастная группа (3,7–4,6) рассказывали историю по картинкам, для чего была выбрана книжка «Три котенка» В. Сутеева. Третьим старшим возрастным группам (4,7–5,6; 5,7–6,6; 6,7–7,6) демонстрировался в беззвучном режиме фрагмента мультфильма «Как стать большим?» (Союзмультфильм, 1967), которые дети должны были рассказать онлайн в момент просмотра без предварительной подготовки. Каждый ребенок опрашивался индивидуально, ход проведения эксперимента фиксировался на аудио- и видеоносителях, затем тексты были расшифрованы и переведены в орфографическую запись.

1. Проект № 16-04-50114 «Усвоение семантико-синтаксической структуры русского глагола» выполнен при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований.

Всего в собранном материале была проанализирована 6521 глагольная словоформа, эти словоформы представляют 660 глагольных лексем (только 46 глагольных лексем повторились во всех 5 группах). Эти глаголы были распределены на 14 семантических классов: глаголы движения; глаголы манипулирования объектом; глаголы речи; глаголы чувственного восприятия; глаголы каузации предмета на изменение положения; глаголы состояния; глаголы социального взаимодействия; глаголы модальности; глаголы положения; глаголы эмоции; глаголы мыслительной деятельности; глаголы перемещения; глаголы физиологического действия; глаголы поведения (в последовательности от самых частотных к наименее частотным). Из выделенных семантических классов 6 классов по-прежнему представлены двухвалентными глаголами (например, *глаголы эмоции, глаголы манипулирования объектом*), 4 класса – трехвалентными глаголами (например, *глаголы перемещения объекта, глаголы речи*), а еще 4 класса – одновалентными глаголами (например, *глаголы поведения, глаголы физиологического действия*). Все эти классы можно разделить на две основные группы – **глаголы, ориентированные на объект** (например, *глаголы манипулирования объектом, глаголы чувственного восприятия*), и **глаголы, нейтральные к объекту** (например, *глаголы движения, глаголы физиологического действия* и т. д.). *Глаголы речи* и *глаголы мыслительной деятельности* относятся к группе глаголов, ориентированных на объект, однако их объект (сообщение для *глаголов речи* или мысль для *глаголов мыслительной деятельности*, соответствующие семантической роли Theme) отражают некий абстрактный, не наблюдаемый в реальной действительности объект. Объединяет обе группы семантический класс *глаголов перемещения объекта*, чья семантика ориентирована на перемещаемый объект, но при этом включает в себя сему движения.

Каждому глаголу в каждом семантическом классе были приписаны соответствующие семантические роли и указаны все их теоретически возможные комбинации. Были определены следующие роли:

Addr (адресат), **Ag** (агенса), **Aim** (цель действия – для чего?), **Caus** (каузатор, например, в *глаголах эмоции*), **Contrag** (контрагент, например, в *глаголах социального взаимодействия*), **Exp** (экспериментатор, например, в *глаголах эмоции*), **Instr** (инструмент), **LocSt** (локация, начальная точка), **LocPl** (локация, место действия), **LocFin** (локация, конечная точка), **Obj** (объект или пациент), **Pred** (предикативное имя), **Targ** (цель – куда? например, в *глаголах перемещения объекта*), **Theme** (тема, например, в *глаголах речи*), также при глаголе может стоять **NIH**, если ни одна из семантических ролей не реализована. Эти роли могут комбинироваться в следующие 8 ядерных структур:

- только Ag;
- Ag и Obj;
- только Obj (с эллиптированным или редуцированным Ag);
- Ag, Obj и какая-либо третья обязательная семантическая роль;
- Ag и какая-либо третья обязательная семантическая роль;
- только Obj и какая-либо третья семантическая роль;
- только какая-либо третья семантическая роль;
- никакая семантическая роль не выражена.

Объединение всех семантических ролей, кроме агенса и пациен-са, в некую обобщенную третью семантическую роль (далее – X) возможно по нескольким причинам. Когнитивно роли агенса и пациенса воспринимаются как базовые для понимания описываемого глаголом действия. Это отражается на том, что большинство глаголов в русском языке являются двухвалентными, а трехвалентные глаголы, по всей вероятности, развились из них в результате усложнения трактовки описываемой ситуации (Кацнельсон 1987). Кроме того, исследования процессов усвоения русского (и некоторых других) языков показали, что аккузатив, которым в большинстве случаев выражается семантическая роль объекта, является дефолтным падежом – он усваивается одним из первых и используется для оформления любой другой роли на ранних этапах усвоения речи (см., например, Eisenbeiss et al. 2009).

Оба этих положения подтверждаются проанализированными в рамках реализации данного проекта данными (см. рис. 1): Самой частотной структурой в самой младшей группе (2,7–3,6) оказалась структура, в которой все аргументы опущены, т. е. дети просто называли действие глагольной словоформой, независимо от семантики данного действия. Самой частотной (и, видимо, самой значимой для детского восприятия) семантической ролью в этом возрасте была роль объекта – она была реализована в 32% высказываний от общего числа высказываний в текстах этой группы, в том числе 12% высказываний от общего числа высказываний в текстах этой группы содержали только наименование объекта действия при эллиптированной глагольной словоформе. Количество глагольных структур с реализованной какой-либо третьей обязательной валентностью в текстах детей данной возрастной группы минимально. *возрастных группах (в % от общего числа семантических структур в каждой возрастной группе).*

Иная картина наблюдается в текстах детей более старшего возраста. Начиная с текстов детей в возрасте 3,7–4,6 (вторая возрастная группа) и старше, наблюдается заметное уменьшение структур с опущением всех аргументов, а также структур с выраженным объектом при эллиптированном агенсе действия. При этом стоит отметить, что число

высказываний с выраженной третьей семантической ролью (X) превышает число высказываний с выраженным пациенсом. Также увеличивается число и растет разнообразие структур с эксплицитно выраженной третьей семантической ролью, что, возможно, связано с происходящим в этот возрастной период усвоением детьми всех падежных форм и их значений.

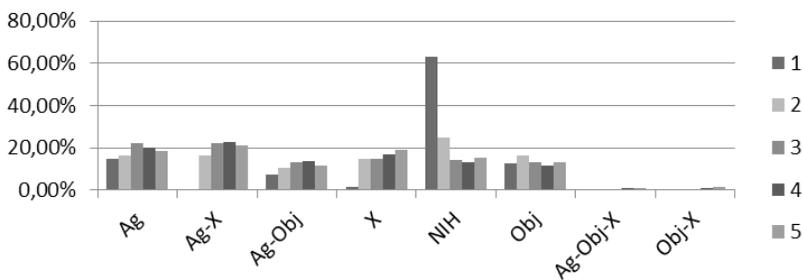


Рис 1. Распределение ядерных семантических структур в пяти

Таким образом, выстраивается следующая последовательность появления в детской речи семантических ролей и глагольных семантических структур:

НИИ → Obj → Ag-Obj → Ag → Ag-X → X → Ag-Obj-X

Анализ использования различных семантических структур по отдельным семантическим глагольным классам подтверждает данную модель. Так, в текстах детей первой возрастной группы самыми частотными оказались структуры с опущенными аргументами или структуры с эксплицитно выраженным объектом в двух семантических классах глаголов, ориентированных на объект – глаголах каузации объекта на изменение положения и глаголах манипулирования объектом. В текстах детей следующей, второй, возрастной группы сохраняется частотность структур, содержащих семантическую роль объекта, однако резко уменьшается число структур со всеми опущенными аргументами. Также повышается частотность структур с выраженной семантической ролью агенса и появляются структуры с выраженными семантическими ролями LocFin у глаголов движения и ролью Pred у глаголов состояния / смены состояния. Среди глаголов, ориентированных на объект, увеличивается частотность глаголов модальности и глаголов чувственного восприятия. Таким образом, можно сказать, что в возрасте 3,7–4,6 у детей расширение запаса глаголов различных семантических классов и используемых семантических структур проходит двумя путями: с одной стороны, увеличивается разнообразие глаголов различных семантических классов, которым свойственны уже ранее усвоенные структуры (например, глаголы, ориентированные на объект), с другой

стороны, появляются новые структуры в ранее уже знакомых детям семантических классах глаголов, не ориентированных на объект (например, глаголы движения), и появление этих структур, вероятно, становится возможным в связи с расширением морфологических знаний, происходящим в это же время (см., например, Воейкова 2011).

Окончательное распределение семантических глагольных классов по наличию или отсутствию ориентации на объект происходит после четырехлетнего возраста. В глаголах, ориентированных на объект (*глаголы манипулирования объектом, глаголы каузации объекта на изменение положения, глаголы чувственного восприятия, глаголы перемещения объекта и глаголы модальности*), во всех трех старших возрастных группах самыми частотными оказываются структуры с эксплицитно выраженным объектом, а в глаголах, не ориентированных на объект (*глаголы движения, глаголы речи, глаголы мыслительной деятельности, глаголы социального взаимодействия, глаголы состояния / смены состояния, глаголы положения и глаголы эмоции*), самыми частотными становятся структуры с выраженным агенсом и отличной от пациенса семантической ролью в зависимости от семантического класса глагола.

Параллельно с увеличением разнообразия семантических структур растет и многообразие используемых детьми морфосинтаксических средств. Этот процесс хорошо виден на примере *глаголов речи*. Глаголы этого семантического класса могут иметь три семантические роли – агенс, сообщение и адресат, из которых дети чаще всего эксплицитно выражают только роли агенса (Ag) и сообщения (Theme), причем средство выражения последней зависит от эллипсиса или типа выражения роли агенса: чем младше дети, тем чаще Theme выражается прямой речью или придаточным предложением, однако использование последнего зависит от наличия эксплицитно выраженного агенса: младшие дети используют эту структуру в основном с местоименным субъектом, в то время как старшие дети могут использовать как существительное, так и просто опустить агенс (Эйсмонт 2017б).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что переход от структур со всеми опущенными аргументами и от явного преобладания структур с только одной выраженной семантической ролью – ролью объекта, на который направлено действие, к периоду, характеризующемуся заметным увеличением структур с выраженным агенсом за счет уменьшения неполных структур, происходит в возрасте 3,7–4,6. До этого период объект действия является фокусом внимания ребенка, выбор не только семантической или синтаксической структуры, но и самого глагола обусловлен наличием в действии явного объекта, доступностью для ребенка средств его понимания и описания. Отсутствие статистически

значимой разницы в употреблении глагольных структур детьми разного возраста ($p > 0,05$) показывает, что глагол появляется в детской речи только после усвоения его семантической структуры и овладения соответствующим морфосинтаксическим инструментарием. На ранних этапах употребления ребенок предпочитает использовать уже известные ранее структуры, встраивая новый глагол в уже существующий лексикон.

Литература

- Войкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Кацнельсон С. Д.* К понятию типов валентности // Вопросы языкознания. 1987. №3 С. 20–32.
- Эйсмонт П. М.* «Кондуит»: корпус устных детских текстов // Корпусная лингвистика – 2017: сборник материалов. Под ред. В. П. Захарова. СПб., 2017. С. 373–377.
- Эйсмонт П. М.* Актантная структура глаголов речи в устных связных детских текстах // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. Мат. ежегодной междунар. научной конференции / Под ред. Т. А. Кругляковой. Иваново, 2017. С. 134–139.
- Eisenbeiss S., Narasimhan B., Voeikova. M.D.* The acquisition of case. The Oxford Handbook of Case. Oxford, 2009. P. 369–383.

Анастасия Игоревна Рыко
Санкт-Петербург, Россия
aryko@mail.ru

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАММАТИКИ

Об отрицательных конструкциях вообще и об их становлении в детской речи написано немало (в первую очередь: Мурашова, Семушина 2007; Цейтлин 2017). В данной работе анализируется формирование отрицательных конструкций в идиолекте одного ребенка, что позволяет рассмотреть их в рамках одной динамически развивающейся системы. В качестве материала использованы дневниковые записи (Рыко 2018).

1. Ранний этап – общее отрицание

Первое употребление общего отрицания *ни* отмечено в возрасте 1;11,9, до этого никаких вербальных элементов для выражения отрицания не зафиксировано, использовались исключительно соответствующие жесты. На первых порах отрицание выступает только в качестве отдельного высказывания.

Отрицание *не/ни* (фонетически [и] и [е] в этот период еще плохо дифференцируются, слов с этими звуками немного, большинство

слов – с гласным [а]) появляется в самом начале «лексического взрыва», когда общий словарный запас между 50 и 100 единицами. Большая часть слов односложны, двусложные – либо редуцированные (*шиши, куко*), либо «псевдодвусложные», т. е. образованные путем формального распространения односложных слов, кончающихся на -м, формантом -а (*ням > няма, дом > дома, кам > кама, там > тама*). Это период голофраз, никаких морфологических противопоставлений еще не наблюдается.

По значению *не/ни* конкурирует с *всё*, которое появляется на несколько месяцев раньше (1,6,0) и употребляется в аналогичных контекстах, связанных с прекращением какого-либо действия, исчезновения предмета: *ой сий, фсё сий, фсё, фсё, фсё сий* (с пустой сырницей в руках) ‘сыр кончился’. В данном контексте *сыр фсё* равнозначно констатации факта, что сыра нет, т. е. это ситуация, где отрицание выступает в общем значении. Кроме того, *всё* регулярно используется как требование прекратить какое-либо действие (1,11,17).

2. На этапе появления двусловных (и более) высказываний и практически одновременно с появлением застывших глагольных форм отмечается ряд инноваций. К этому времени в лексиконе присутствует большое количество двусложных слов, как редуцированных, так и с разными согласными, растет количество односложных слов, которые соответствуют не только существительным, но и местоимениям и прилагательным.

2.1. Фазовое (соответствующее общему отрицанию) *всё* может сочетаться в одном высказывании с *не/ни*: «Ищи́, ищи́! Не́, ни фсё́! Ни фсё́! Ня́ма! Та́ма, та́ма! Ко́ма!» – ‘Еще! Еще! Нет, не всё! Не всё! Кот! Там, там! Корм!’ (пытаясь вернуть кота к тарелке) (2,0,3).

2.2. Отрицание *не* появляется в составе фраз (сперва это «рамочная» конструкция), где оно обозначает общее отрицание ситуации.

Видимо, это тот этап освоения отрицательных конструкций, который описывается как «включение отрицательного элемента в ткань предложения, что осуществляется с помощью присоединения этого же слова *нет* а) к концу предложения, б) к началу предложения» (Мурашова, Семушина 2007: 151). Причем отмечается, что отрицательный оператор в речи одного и того же ребенка обычно занимает одно и то же место, как правило, стоит в постпозиции (Там же: 151–152). С. Н. Цейтлин отмечает, что рамочные отрицательные конструкции, являясь инновацией по отношению к нормативному русскому языку, фиксируются в речи не всех детей на определенном этапе, а только у тех, в речи которых наблюдается «глагольный дефицит», а морфологическая парадигматика к этому моменту не освоена (Цейтлин 2017: 641–644). Наш материал подтверждает эту гипотезу – рамочные конструкции появляются

в период возникновения многословных предложений и исчезают по мере становления морфологической парадигматики.

На этом этапе отрицательный оператор (будучи элементом, который выносится за рамки утвердительного высказывания) стоит в позиции: «Не няма зём». – ‘Не (кот изюм)’, т. е. ‘кот не ест изюм’ (после попытки накормить кота изюмом) (2,0,6); «Не няма піси». – ‘Не (кот писать)’, т. е. ‘кот не пописал’ (проверив кошачий горшок и убедившись, что там пусто) (2,0,15).

Не может сочетаться с глаголами (которые как раз активно начинают появляться): «Тяя пítь, йищí пítь, отóта пítь (беря кружку с водой), нé пítь (отставляя кружку с водой)». – ‘Чай пить, еще пить, вот это пить, не пить’ (2,0,17).

2.3. Параллельно появляются бытийные отрицательные конструкции с другим отрицательным оператором «*нѐта (=нету) + сущ.*».

В ряде случаев *нѐта* употребляется в тех же контекстах, в которых прежде звучало *всѐ*: «Съев почти всю кашу, отодвигает тарелку со словами: «Тíма кáся нѐта». Это значит или ‘Тима больше не будет есть кашу’, или ‘Тимина каша кончилась’» (2,1,17).

Нѐта обычно сочетается с существительными (типичный контекст: «там + *нѐта* + сущ.»): «Тáм нѐта пѐмя» (указывая на бутылку из-под пены) – ‘Там нет пены’ (2;0;17). Возможно употребление *нѐта* и при глагольных формах. Правда, в силу отсутствия морфологии и нерасчлененности значений, очевидно, что это не личная форма глагола, а некоторое подобие отглагольного имени: «Сись нѐта» – было сказано о сломанных качелях; видимо, *сись* здесь – некоторое существительное от глагола *сесть* (2,2,1). Подобные синтаксические конструкции попадают и на довольно продвинутом в области морфологии этапе: «Я ém, исясь даём ... фсѐ, съёл [пихая пустую миску коту], изя ёсьць, ёсьць нѐту». – ‘Я ем, сейчас доем ... фсѐ, съел, нельзя есть, есть нечего’ (2,4,10).

Иногда *нѐта* и *не* могут конкурировать, что, видимо, связано с недостаточной дифференцированностью частеречной принадлежности лексем: «Кья, кья, ўка кья [чуть погодня] нѐта кья, нѐта гóмко» – ‘Крякает, утка крякает ... не крякает, нет громкого звука’ (2;3,0).

2.4. Появляется отрицательное местоимение *никак* (фонетически сначала *как*, потом *икак*), которое сперва употребляется в изолированных высказываниях – в ситуациях, когда что-либо не получается сделать: «Крутили юлу, он тащит юлу вслед за мной и требует «ищó» «Попробуй сам!» – Пробует, не получается – говорит: «Как!» (2,1,18). Позже *икак* начинает употребляться в составе предложений, в том числе с глагольными формами (инфинитивами): «Сíси мáйки, икáк íськ». – ‘Сиси маленькие, никак есть (про свои соски)’ (2,3,15); «Ўку да́й,

сяму́ ика́к». – ‘Руку дай, самому никак (пытаюсь вылезти из ванны)’ (2,3,25); «Аси́ня и́сь ика́к». – ‘Машина ехать никак’ (забросав колеса листьями) (2,4).

По-видимому, «редуцированную» форму *как* (потом *икак*) можно объяснить фонетически: на момент ее появления подавляющее большинство слов – односложных и двусложных – начинается с прикрытого ударного слога. Фонетические слова с начальным предударным слогом еще попадают крайне редко. Количество таких слов постепенно нарастает, как правило, это слова с безударным неприкрытым слогом (*и́китъ* ‘открыть’, *аси́на* ‘машина’ и др.). Вот комментарий из дневника: «В течение последней недели ряд односложных слов обросли гласным звуком (обычно «и») спереди: «исёк» (песок, мешок), «ися» (лиса), «ика́к» (никак), «ука́» (рука)» (2,3,4). В числе прочих тогда появляется и вариант *икак*. (Ср. у других детей это местоимение также часто имеет вид *икак*, а отрицательная частица – *и*; примеры в (Мурашова, Семушина 2007)).

2.5. Тогда же появляется предикатив с семой отрицания *нельзя* (в аналогичном фонетическом виде – *ися́*), который употребляется с местоименным наречием *так* и инфинитивами. Впоследствии контексты с *нельзя* становятся более разнообразными: «Там ися́ па́ться». – ‘Там нельзя купаться’ (2,2,19); «Можно доесть?» – «Пёська ися́» (плюшку нельзя) (2,2,23); «Та́м аци́ць ися́». – ‘Там ходить нельзя’ (2,3,5); «Та́м па́цься ися́, та́м кати́ па́як». – ‘Там купаться нельзя, там крокодил плавает’ (2,3,17); «Ва́йську и́ськ ися́, пи́ць на́да». – ‘Водичку есть нельзя, пить надо’ (2,4,1).

3. Максимальное разнообразие конструкций с отрицанием наблюдается в период формирования морфологических противопоставлений, т. е. когда в обиходе уже несколько десятков глагольных форм, причем это уже не только инфинитивы, но и личные формы; в лексиконе присутствуют слова, соответствующие разным частям речи; большинство высказываний многокомпонентны и довольно разнообразны по своей структуре; используются разные падежные формы.

На фонетическом уровне к этому времени тоже накапливается ряд достижений. Стали возможны некоторые кластеры, хотя и в видоизмененном виде (ТК > КК: *э́кка* ‘ветка’ *бе́кка* ‘табуретка’, ЧК, ШК > СК: *ка-е́ська* ‘колечко’, *ку́ська* ‘курочка’, *каськи́* ‘кабачки’, *исю́ськи* ‘игрушки’; СТ > ТС: *тсе́п* ‘столб’, *утся́й* ‘устал’), благодаря чему появляется большое количество суффиксальных образований. Лексический запас пополняется во многом за счет слов с предударными слогами. В редких случаях они по-прежнему опускаются (*тсе́няк* ‘утенок’, *па́ить* ‘поправить’, *гу́сци* ‘игрушечный’), но чаще всего предударный комплекс представлен либо полностью (*ма́йциць* ‘мочить’, *баськи́* ‘бруски’, *ма́цясь* ‘матрас’), либо

в редуцированном и трансформированном виде (*иитáць* 'подметать', *исьяиця* 'помещается', *касясик* 'карандашик', *аогáт* 'виноград').

Система отрицаний на этом срезе выглядит следующим образом.

3.1. По-прежнему активно используются самостоятельные высказывания-отрицания (частица *не*). Во всех случаях *не* звучит как ответ на вопрос, причем отрицается один из компонентов высказывания собеседника: «Бйá тсёк!» – «Белый цветок?» – «Нé, сё тсёк.» – «Желтый?» – «Дá» (2,2,24); Пáвка катить» (палка колотить). – «Колотить?» – «Дá». – «Это ковры колотить». – «Нé, мэсыка». – «Мальчика?» – «Дá» (2,3); «Ты на метро едешь?» – «Нé, ацёмака» (Нет, на автобусе). (2,3,17); «Иди сюда!» – «Нé, ияху пáць» (Нет, наверху спать) (2,3,19).

Нормативное *нет* появляется достаточно поздно: «Вылезать из ванны будешь?» – «Нéт ... наэня ўизю» (наверно вылезу) (2,5,9).

3.2. Наряду с рамочными отрицательными конструкциями, где позитивное ударное *не* используется для отрицания ситуации в целом, появляются конструкции, где отрицаются отдельные компоненты ситуации: «Пáться пакá нé» – было сказано на мой вопрос, не пора ли ему уже пойти купаться (2,2,17); «Давай я уберу стул». – «Тсу́в уби́ём нé» (стул уберем не) (2,2,20); «Идём гулять?» – «Гйáць не, цсýй пём, цсýй пём!» (Гулять нет, чай пьем, т. е. будем пить) (2,3,5); «Пб́ся ися́сь, сис́ь нé». – 'На пузе лежать, сидеть/сесть не <может>' (про игрушечного крокодила, которого никак не удается посадить) (2,3,5); «Исис́ь тьсё нé». 'Здесь темно не' (переходя из совсем темной части лестницы в более освещенную) (2,3,5); «Ама́ць нé до́ську» – 'Ломать не доску' (требование не ломать доску) (2,3,12); «Фсё, абóтаць нé гамня́ми». – 'Всё, работать не граблями' (о прекращении работы) (2,3,15); «Тима́ амéйк нé». – 'Тима оmlет не будет' (2,3,15); «От́ óта а́сы́кка на́ся нé». – 'Вот эта площадка не наша' (2,3,19); «Сис́ь нé Тима́ упáв». – 'Не здесь Тима упал' (2,3,23); «От́ óта байт нé, а́сйй óт́ э́тат». – 'Вот этот не инвалид, хороший вот этот' (про двух крокодилов – 'инвалида' и целого) (2,4,10); «А́сй́ня пиити́т нé, то́йка па́едит, сямá и па́едит, то́йка Тима́ па́едит». – 'Машина не полетит, только поедет, сама не поедет, только Тима поедет' (2,4,11); «Каатих́ усёв, усёв Имóська нé, я́ Имóська, цýйка утёуа нé». – 'Крокодил ушел, Тимошка нет, я Тимошка, чайка не улетела' (самоидентификация – на мой вопрос, кто он нынче: большой крокодил, чайка птичка или мальчик Тима) (2,4,15); «Апату́ я́ нé, апату́ нé я́». – 'Я не упаду' (на мое предупреждение быть осторожным, поскольку у лошади-качалки отломалась спинка) (2,4,17).

В последнем примере, похоже, происходит «поиск конструкции»: если первую его часть можно считать конструкцией с «рамочным» отрицанием (*не* выносится «за скобки» всей ситуации в целом), то во

второй части (*апату не я*) отрицательная частица определенно относится именно к глаголу.

В редких случаях «рамочное» или относящееся к одному из компонентов ситуации ударное *не* встречается в препозиции: «Нé тусики синя́ць». – ‘Не <надо> трусики снимать’ (2;3,15); «Нé Гá гáф». – ‘Не гавкает собака’ (2;3,17).

3.3. Отрицание *не* (тоже ударное) встречается в препозиции – в конструкциях с противопоставлением: «Буй, нé буй, буй сясь, сясь нé буй» (булькает, не булькает, булькает сейчас, сейчас не булькает – опуская в воду кораблик и вытаскивая его оттуда) (2,3,9); «Гóмка, нé гóмка, тйси» (громко, негромко, тише – с разной силой колотя по разным клавишам пианино) (2,3,10); «Дальше пойдём?» – «Пасй, асыку, нé ма́яку асы́ку» (Пошли, лошадку, нет, маленькую лошадку (берет при этом палку поменьше)) (2,3,17); «Ига!» (Игорь) [указывая на шампунь] – «Да, Игорь мне подарил». – «Да! Тйми нé дайй» (не Тиме подарил) (здесь либо противопоставление «подарил – не подарил», либо отрицается один из компонентов предложения («не Тиме»)) (2,3,29).

Сама идея противопоставления уже сформировалась к этому моменту, поскольку противительные конструкции с союзом *а* уже присутствуют в речи ребенка.

3.4. В препозиции употребляется безударная отрицательная частица, фонетически [и]. Примерно за месяц до появления форманта *и* отрицательное *как* уже принимает вид *икак* и появляется *изя* ‘нельзя’. Отрицательная частица может быть как первым предупредительным слогом фонетического слова, так и вторым: «Кауá и исйя́ць». – ‘Кора не помещается’ (2,3,19); «Миита́ць и буйца́м пака́». – ‘Подметать не будем пока’ (2,3,19); «Ку́ица и куйца́». – ‘Курица не крутится’ (вокруг своей оси) (2,3,25); «Фáва и гайт». – ‘Фара не горит’ (2,3,28); «Яма и на́да де́яць». – ‘Яму не надо делать’ (ковыряя кашу) (2,3,29); «И нйя́ць! От óта де́цям и даю́т, óт óта исйá де́цям!» – ‘Не нравится! Вот это детям не дают, вот это нельзя детям’ (про непонравившийся сыр) (2,4,1).

Со временем конструкции с безударной отрицательной частицей становятся всё более разнообразными и частотными, практически вытесняя из употребления остальные.

Нормативное *не* (под ударением, с переносом ударения на частицу) впервые отмечено двумя месяцами позже: «Дёсь бйи Га́йй ... нёт, паё́мя нé байй». – ‘Здесь были с Галей... нет, по-моему, не были’ (2,5,18). Безударное нормативное *ни* появляется гораздо позже, когда большая часть предупредительных слогов становятся прикрытыми: «Ни на́да ату́да усю́ниваць пуо́пку, э́та абита́тйи акиána». – ‘Не надо оттуда высовывать пробку, это обитатели океана’ (плещется в ванне) (3,1,13).

4. Одно отрицание в конструкциях с отрицательными местоимениями

Отмечено, что некоторые дети на этапе первоначального освоения конструкций с усилением частного отрицания при помощи отрицательного наречия или местоимения могут употреблять простое отрицание вместо двойного (Мурашова, Семушина 2007: 156–157).

В нашем материале отмечено два типа конструкций с одиночным отрицанием вместо нормативного двойного: «*никак + инфинитив*» и «*нету + относительное местоимение*», которые встречаются в течение непродолжительного времени.

4.1. Обязательность отрицательной частицы в конструкции «*никак + не + инфинитив*» в русском языке определяется видом глагола. Так, с глаголами СВ употребление отрицательной частицы строго обязательно: *Мне никак не выучить стихотворения* при недопустимости **Мне никак выучить стихотворение*. В то время как с глаголами НСВ употребление *не* кажется факультативным, по крайней мере при постпозиции отрицательного местоимения в разговорной речи: *Грызть это яблоко мне никак*. Поэтому, видимо, окончательное формирование этой конструкции возможно уже на том этапе, когда есть четкие видовые противопоставления. Все зафиксированные примеры в нашем материале приходятся на тот период, когда противопоставление по виду еще не сложилось.

Судя по некоторым примерам («*Аси́ня и́сь ика́к*». – ‘Машина ехать никак’ (забросав колеса листьями) (2,4)), глагольная форма здесь «замороженная», т. е. не является собственно инфинитивом, поэтому *икак* тоже не обязательно является отрицательным наречием, а может выступать вариантом показателя со значением отрицания (см. выше пример с использованием в такой функции слова *нету*), а конструкцию в целом можно описать как «некоторый отрицательный показатель + некоторая глагольная форма». В таком случае мы не можем соотносить ее с нормативной конструкцией, предполагающей кумулятивное отрицание.

Другие примеры: «*Си́си ма́йки, ика́к и́ськ*». – ‘Сиси маленькие, никак есть’ (про свои соски) (2,3,15); «*Пахёй пинёк, ика́к се́сь*». – ‘Плохой пенек, никак не сесть’ (2,3,17); «*Ика́к цисё́цца!*» – ‘Никак не причесаться’ (водя по голове сломанной расческой) (2,3,24); «*Ми́сь ика́к ае́сьць*». – ‘Мыши никак не залезть’ (2,4,11); «*Ика́к пи́киць*». – ‘Никак прыгать’ (стоя на мокрой лестнице и опасаясь с нее прыгать) (2,4,11); «*Ика́к е́сьць игу́ська бу́дит, то́йка о́ду, унис́й таму́сьта*». – ‘Никак есть лягушка будет, только воду, унесли потому что’ (2,4,16); «*Пиизя́ць ика́к ту́цик*». – ‘Привязать никак стульчик’ (2,5,3); «*От э́та зяи́ць ика́к и́бу*». – ‘Вот эту взять (= взять) никак рыбу’ (ковыряя палкой в пруду, изображая ловлю рыбы) (2,5,11).

4.2. Все случаи употребления конструкции «*нету* + относительное местоимение» приходятся на тот период, когда в речи ребенка только начинают появляться относительные местоимения (во всех случаях употреблен Род. п. местоимения *что* – *циё* или *циво*), но еще не зафиксировано ни одного отрицательного: «Там нёта циё». – ‘Там нету ничего’ (2,3,19); «Там нёта циво». – ‘Там нет ничего’ (пытаясь открыть коробку с сыром) (2,3,29); «Ой, сэла, там нёту циво». – ‘Ой, съела, там нету ничего’ (2,4,10); «Нёту цевó, сёл úтам». – ‘Нет ничего, съел утром’ (глядя в пустую миску кота) (2,4,16).

4.3. Как только в речи ребенка появляются отрицательные местоимения и наречия (причем они довольно разнообразны: *никто*, *никуда*, *никогда*, *никто*, *никак*), конструкции с одним отрицанием исчезают. Показательно, что впервые конструкция с двойным отрицанием встречается в составе цитаты: «Пиёхихи амóй, Мóсяк дзёт нýс» (поехали домой, Мойшик ждет нас). – «Бедный голодный котик...» – «Итó и акóмит, итó и агáдит» (никто не накормит, никто не погладит) (про то, что «никто не накормит, никто не погладит», я говорила еще перед отъездом из дома) (2,5,13). Другие примеры: «Икудá и еду, у миня цяянька». – ‘Никуда не еду, у меня стоянка’ (слезая с лошади на колесах) (2,5,24); «Икаддá úтам и ёл тиябóт». – ‘Никогда утром не ел бутерброд’ (2,6,8).

5. Итак, материал показывает, что при становлении отрицательных конструкций в идеолекте одного ребенка отчетливо выделяются несколько периодов, демонстрирующих разные системы отрицаний. Эти периоды тесно связаны с этапами становления морфологии и фонетики: 1. Период голофраз – общее (изолированное) отрицание *не*. 2. Период двусловных (и более) предложений с «замороженными» морфологическими формами – «рамочное» отрицание (препозитивное *не*), бытийная отрицательная конструкция (*нету* + сущ.), конструкции с отрицательными словами *никак* и *нельзя*. 3. Период появления падежных форм существительных и разнообразных глагольных форм соответствует периоду «инновационных» по отношению к нормативному языку конструкций с отрицанием: 1) изолированное предикативное *не* может соотноситься с любым компонентом предшествующего высказывания; 2) постпозитивное ударное *не* может быть как общим «рамочным» (т. е. отрицать ситуацию в целом), так и частным, т. е. относиться к одному из компонентов высказывания; 3) препозитивное ударное *не* используется при противопоставлении; 4) появляется препозитивное безударное *и*, соответствующее стандартной отрицательной частице; 5) в соответствии с предложениями с двойным (кумулятивным) отрицанием «взрослого» языка

употребляются конструкции с одним отрицанием, причем таких конструкций есть две разновидности – а) *никак* + инф. (отклонения от стандартных конструкций можно связать с тем, что к этому времени не сформирована категория вида) и б) *нету* + относит. мест. (что можно связать с отсутствием в системе отрицательных местоимений). 4. Период «нормативный», когда в отрицательных предложениях используется присловная безударная частица *и* (= [ни]), чередующаяся с *не* под перенесенным ударением, перестает употребляться постпозитивная частица *не* с самостоятельным ударением, исчезают «рамочные» отрицания, конструкции с одним отрицанием, соответствующие нормативным конструкциям с двойным отрицанием. В этот период морфологическая система уже в достаточной мере сформирована, «замороженные» формы практически не употребляются, появляются «сконструированные» грамматические формы, отклоняющиеся от нормативных. Переход от индивидуальной системы отрицательных конструкций, большая часть которых образуется при помощи частицы *не*, имеющей самостоятельное ударение, к «общей» системе с препозитивной частицей *и*, не несущей самостоятельного ударения и образующей одно фонетическое слово с последующей словоформой, связан и с «нормализацией» фонетики. Распространение безударной отрицательной частицы становится возможным только тогда, когда в фонетической системе появляются многосложные структуры с одним и двумя предударными слогами. Переход от индивидуальной частицы *и* (хотя она фиксируется и в идиолектах других детей) к нормативной [ни] происходит тогда, когда эти предударные слоги становятся прикрытыми.

Литература

- Мурашова О. В., Семушина В. А. Отрицание в детской речи // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб, 2007.
- Рыко А. И. Детство Хомы: дневник научных наблюдений. СПб., 2018.
- Цейтлин С. Н. К вопросу о формировании промежуточной языковой системы ребенка: наблюдения над освоением отрицательных конструкций // Acta linguistica Petropolitana. Т. 13. Ч. 3. Труды Института лингвистических исследований РАН. СПб., 2017. С. 623–650.

Ольга Сергеевна Биккулова

Москва, Россия

olga.bikkulova@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЕПРИЧАСТИЯ В ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ¹

Онтолингвистика сосредоточена на изучении формирования речевых способностей детей преимущественно дошкольного возраста – периода, когда процессы усвоения фонетики, лексики и грамматики языка протекают наиболее интенсивно. Но в настоящей статье речь пойдет о деепричастиях, которые появляются в речи детей позже, поэтому мы расширяем привычные возрастные рамки и рассматриваем письменную речь детей и подростков на протяжении всего периода обучения в школе.

Встретить деепричастие в спонтанной устной речи, а тем более речи детей дошкольного возраста, можно крайне редко. По наблюдению А. Н. Гвоздева, в речи детей 7 лет встречается только деепричастие *сидя* (Гвоздев 2007 (1961): 333). Наблюдения над звучащей разговорной речью показывают, что в устной (спонтанной) речи детей и взрослых употребляются одиночные деепричастия от глаголов перемещения и положения в пространстве (*сидя, лежа, войдя, выходя, придя, подойдя*), а также деепричастные формы в составе фразеологических оборотов (*сложив руки, сломя голову*). Онтогенез деепричастия как книжно-письменной формы тесно связан с овладением письменной речью, которое приходится на период обучения в школе. Анализ письменной речи учащихся позволяет узнать, в каком возрасте и в каких текстовых условиях учащиеся начинают употреблять деепричастия, какого типа аномалии² порождаются детьми при освоении деепричастных конструкций.

В соответствии со школьной программой деепричастие как грамматическую форму начинают изучать в середине шестого класса (учебный комплекс под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта) или в первой половине седьмого класса (комплекс под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др., комплекс под ред. В. В. Бабайцевой)³, то есть позже всех других морфологических форм и знаменательных частей речи. В средней школе учащиеся получают общее представление о деепричастии как «смешанной» (гибридной) части речи (или форме глагола.
1. Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-012-00263 «Семантико-грамматический словарь русских глаголов».

2. Термин «языковая аномалия» используется в объяснительной лингвистике для грамматической интерпретации случаев намеренного или ненамеренного отклонения от правила, в том числе для интерпретации ошибок (недочетов) в детской речи. Классификацию языковых аномалий см. в (Апресян 1990).

3. В выбранной для исследования школе используется комплекс под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. Поэтому учащиеся знакомятся с деепричастиями в 7 классе.

ла в учебнике под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта). В следующих классах акцент делается на пунктуационном оформлении и стилистике деепричастного оборота, иногда обсуждаются синонимические связи деепричастий и причастий. Но несмотря на то, что учащийся знакомится с лингвистическим описанием деепричастия не раньше 6 класса, употреблять в текстах изложений и сочинений эти глагольные формы он начинает уже в начальной школе.

Так, во втором классе (дети 8–9 лет) в сочинении по картине С. А. Тутунова «Зима пришла. Детство» двое детей из 17 писавших употребили стилистически и грамматически верные деепричастные обороты.

(1) *Подойдя к окну Сережа замер от удивления*¹ (Марк С., 8 лет).

(2) *Не успев заправить постель, он побежал к окну* (Даниил Б., 9 лет).

В сочинении по картинкам (4 картинки, которые надо было собрать в сюжет) деепричастие употреблено один раз.

(3) *Потом не долго думая мальчик придумал что ему сделать* (София Н., 8 лет).

После второго класса количество деепричастий в текстах начинает нарастать: к 5 классу 18% детей (5–6 человек из класса) использует деепричастия, в 6 классе – 35%, в 9 классе 72%, в 11 классе – 85%². Помимо увеличения количества, меняется и семантика употребляемых деепричастий. Первые деепричастные конструкции, которые появляются и в дальнейшем развиваются в текстах школьников, можно охарактеризовать как собственно таксисные, обозначающие временные и причинные (в широком смысле) отношения между двумя предикатами; это примеры (1, 2), а также (4–6).

(4) *Рыбка увидев червя высунулась из воды* (Данила М., 11 лет).

(5) *Медвежонок, очухавшись, вскочил и начал взбираться на скалу* (Александра Б., 13 лет).

(6) *Видно человека в будке, который смотрит на улицу одновременно разговаривая* (Егор Т., 13 лет).

В 5 классе в описательных текстах появляются интерпретационные конструкции, в которых деепричастие не обозначает ту же ситуацию, что и основной предикат.

(7) *Осень – золотая пора, когда деревья красят свои листочки, превращая их из зеленых листочков – желтые, красные, бордовые и оранжевые цвета* (Алина Б., 11 лет).

1. Здесь и дальше в примерах орфография и пунктуация сохранена.

2. Подсчет в статье ограничен рамками одной работы: сравнивается один текст изложения или сочинения из одного класса, в котором наибольшее количество детей использовали деепричастия. Количество изученных работ по классам отличается: минимальное количество – 15 работ в 11 классе, максимальное количество – 32 работы в 9 классе. От числа всех написавших работу вычисляется процент тех, кто использовал хотя бы одно деепричастие в тексте.

В 9 классе в связи с возрастанием в школьной программе текстов-рассуждений на морально-этические темы значительно увеличивается количество интерпретационных (обычно постпозитивных) деепричастий, которые взаимодействуют с глаголами речи, мысли, оценки:

(8) *Мальчик рассказал отцу всю правду, поступив по совести, то есть сделав нравственный выбор* (Валерия К., 15 лет).

Интерпретационные деепричастные обороты не находятся с основным предикатом в таксисных временных отношениях следования, поскольку не обозначают второго положения дел, но при этом выражают особые семантические отношения между предикатами. Такое соединение двух предикатов свидетельствует о высоком уровне абстрактного мышления. Деепричастия интерпретационной семантики являются иллюстрацией того, что Л. С. Выготский относил к «алгебре речи»¹. Они показывают, чем ситуативная устная речь («арифметика речи») отличается от следующей ступени речевой деятельности – абстрактной, осознанной, развернутой письменной речи («алгебра речи»).

Кроме интерпретационных, интерес представляют и деепричастия от ментальных глаголов, выполняющие метатекстовые функции.

(9) *Подводя итог анализа, мы можем сделать вывод* (Арина С., 16 лет).

Такие конструкции, объединяя два ментальных действия, обнаруживают композиционные переходы в текстах-рассуждениях, поддерживают его связность и целостность. Метатекстовые деепричастные обороты характерны для работ старшеклассников и почти не встречаются до 8 класса.

Обратимся к анализу примеров с нарушением деепричастной нормы, или к языковым аномалиям. В сочинениях учащихся разных возрастов зафиксировано ошибочное употребление деепричастий, связанное с категорией таксиса.

(10) *Когда Игорь путешествовал, вернувшись в 1901 году, он написал картину* (Сергей М., 11 лет).

(11) *Выглядывая воскресным утром в окно, я вижу дом наслаждаясь погодой* (Юлия С., 12 лет).

(12) *Поднимаясь с кровати, Обломов кряхтит как старик, называя себя ветхим, изношенным дряхлым кафтаном* (Анна А., 16 лет).

(13) *Сергей пользовался доверчивостью Ларисы, проводя с ней время, а потом бросая*. (Екатерина К., 16 лет).

1. «Так же точно, как усвоение алгебры не повторяет изучение арифметики, а представляет собой новый и высший план развития абстрактной математической мысли, которая перестраивает и подымает на высшую ступень прежде сложившееся арифметическое мышление, так точно алгебра речи или письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психологическую систему устной речи» (Выготский 1934: 209).

Подобные ошибки можно объяснить сменой текстовой стратегии автора в процессе порождения фразы: говорящий излагает мысль, но в середине она изменяется под воздействием написанного текста или экстралингвистических условий. Учащийся мог отвлечься, забыть начало фразы или перечитать только ее конец. Такая прерывность характерна для устной речи: например, говорящий начинает фразу придаточным предложением, но не заканчивает ее в соответствии со структурой сложного предложения, поскольку уже переключился на вопрос к собеседнику. Смена стратегии может привести к речевой ошибке, которая порождает трудности восприятия текста со стороны читателя.

Крайняя степень нарушения связности – абсолютное употребление деепричастий, при котором деепричастие невозможно соотнести с каким-либо субъектом и предикатом в тексте.

(14) *Если говорить по-научному, то это бескорыстное отношение между людьми, основываясь на общих интересах, симпатиях* (Маргарита Д., 14 лет).

(15) *Имея прекрасный статус, мужа и сына, но вся ее жизнь переворачивается* (Анна Н., 15 лет).

К самым частотным аномальным конструкциям с деепричастиями относятся высказывания, в которых деепричастие некоррелируемо с подлежащим, то есть нарушает правило односубъектности¹. Подобные конструкции встречаются в нашей выборке впервые в 5 классе и в дальнейшем повторяются в каждом классе.

(16) *Глядя на эту картину, чувствуется легкий мороз* (Мария., 11 лет).

(17) *Долго прислушиваясь, мне стало ясно, что наступила тишина* (Сергей М., 11 лет).

(18) *Однако встретив Ольгу душа молодого дворянина ненадолго оживает* (Артем У., 15 лет).

(19) *И, становясь стадом, ими можно управлять* (Илья С., 16 лет).

(20) *Разбирая проблему более подробно, нам необходимо изучить жизнь главной героини* (Александр Г., 16 лет).

Как видно в большинстве примеров (70% всех полученных ошибок на правило односубъектности), семантический субъект деепричастия и субъект основного предиката частично (пример 18) или полностью совпадают. Но эксплицитированного выражения в виде подлежащего семантический субъект не имеет. Большая часть ошибочных примеров связана с субъектом первого лица «я» или «мы» – субъектом модуся

1. В учебнике правило формулируется следующим образом: «Основное действие, обозначенное глаголом-сказуемым, и добавочное действие, обозначенное деепричастием, относится к одному и тому же лицу (предмету)» (Русский язык 2013: 78). Следует отметить, что само правило допускает неоднозначные трактовки, так как лицо или предмет в этом случае могут быть выражены не только именительным падежом.

(примеры 16, 17, 20). Объяснение аномалий можно найти в устной речи, нормы которой уже освоены учащимися, и в их внутренней речи¹. Для спонтанной устной речи характерен эллипсис эгоцентрических элементов, которые могут быть прочитаны из ситуации. При порождении речи сам говорящий не чувствует ошибочности своей конструкции, потому что те элементы, которых недостает в высказывании, он держит в голове и использует в итоге самую простую, удобную ему, конструкцию для выражения мыслей. В письменной речи необходимо эксплицировать и дополнительно расшифровать все компоненты ситуации и логические связи между ними, т. е. учитывать фактор адресата, что для учащегося еще трудно.

Дополнительным подтверждением влияния эллипсиса из устной спонтанной речи на письменную являются примеры, в которых опущена модусная рамка.

(21) *Глядя на картину «Утро», у девочки будет все хорошо* (Елизавета Г., 12 лет).

Эксплицировав модусную рамку, получаем: *Глядя на картину «Утро», я понимаю, что у девочки будет все хорошо*. Пишущий опускает информацию о своих ментальных действиях, так как они для него очевидны. Говоря о своих мыслях и чувствах, дети гораздо чаще нарушают правило односубъектности, поскольку не умеют «упаковывать» в линейную одноплановость речи разноплановые синтаксические структуры.

Таким образом, деепричастие как исключительно книжная форма является своеобразным показателем освоения письменной речи. Исследование данной формы в онтолингвистическом аспекте дает возможность увидеть процесс формирования навыков письменной речи у детей, связанный с формированием абстрактного мышления, умением строить иерархию смыслов в рамках одного высказывания и вести диалог с невидимым собеседником. Рассмотрение аномальных деепричастных конструкций позволяет увидеть эллипсис, характерный для внутренней и устной речи, что порождает дополнительные трудности при освоении детьми деепричастий. Учет онтолингвистического аспекта деепричастия делает более очевидными функционально-грамматические особенности этой грамматической формы. Порождение аномальных конструкций с деепричастием (нарушающих правило односубъектности) свидетельствует о том, что кореферентность субъектов основной и зависимой (деепричастной) предикативных единиц (клауз) для носителя языка важнее, чем отсутствие связи с именительным падежом формального подлежащего.

1. Для внутренней речи, которая, по мнению Л.С. Выготского, возникает на первом году жизни, характерна предикативность и эллиптичность (Выготский 1934: 214)

Литература

- Апресян Ю. Д. Языковые аномалии: типы и функции // Res Philologica. М., 1990. С. 50–71.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования М., Л., 1934.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.
- Русский язык. 7 класс / под ред. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. М., 2013.

Катарина Качоровска-Брай
Katarzyna Kaczorowska-Bray

Gdańsk, Poland
Гданьск, Польша
logkk@univ.gda.pl

Станислав Милевски
Stanisław Milewski

Gdańsk, Poland
Гданьск, Польша
logsm@univ.gda.pl

THE DEVELOPMENT OF SYNTACTIC SKILLS IN CHILDREN AGED 4 TO 10 YEARS Развитие синтаксических конструкций детей 4 – 10 лет

Introduction. Much attention has not been devoted to children's syntax, especially in the developmental context, in Polish literature on the subject. The lack of systematic research on syntactic competence results partly from the fact that appropriately standardized language tests, necessary for diagnosing syntactic abilities, have not yet been worked out.

This article presents the initial results of research, whose purpose was to fill in gaps in the description of the development of significant aspects of syntactic competence and skills in children of typical development, at ages ranging from 4 to 10 years. Due to the large volume of study material collected, attention was focused on a few of the most important matters from the point of view of communicating with others. The number of words used by the study subject was noted, as well as the number of constructed utterances. The degree of grammatical complexity of speech formed by the subject was determined. For this purpose, inter-word relations (accommodative and non-accommodative) in children's utterances were distinguished, and next an analysis of their frequency was conducted. Dividing the number of words forming a given utterance by the number of syntactic relations in which these words appear, the so-called *syntactic saturation indicator* was obtained.

Characteristics of the study group. The study group consisted of 156 children: pupils of public schools and pre-schools. The research involved children at the age of 4–10 years, while for example 4-year-olds were considered as those who had finished their fourth year of life and were not yet a full 5 years old. The data were analysed in three age groups: 4- and 5-year-olds, 6-, 7- and 8-year-olds, as well as 9- and 10-year-olds. While it is true that the speech of 4- and 5-year-olds is still at a developmental stage, it was recognised that the foundations of linguistic competence and skills are formed during the first 3–5 years of life (Kurz 2000: 73–76; Łuczyński 2004: 16, 19; Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 12; Michalik 2011: 237). The composition of the study group is presented in table 1.

Table 1.
Composition of the study group

Gender of subject	4- and 5-year-olds	6-, 7- and 8-year-olds	9- and 10-year-olds
girls	13	39	26
boys	13	39	26
total	26	78	52

Course of research. In order to obtain children’s independent utterances, illustrative material was used. Image techniques with verbal stimuli (instructions) are included among basic techniques used for the purpose of eliciting a longer utterance by a pupil (Nadolska 1995: 50). This is therefore referred to as an *eliciting technique* (Menn, Bernstein, Ratner 2000). The samples of free utterances obtained in this manner can be compared, as they arise in a determined situational context, with the use of the same picture stimuli for the whole group as well as a uniform procedure. In this manner we collected samples of dialogical speech, description and story-telling, as these three forms of utterance seem most important both for the development of communicative abilities as well as for the colloquial social communication. The illustrations were chosen taking under consideration the age of subjects as well as their possible knowledge of the world.

In all parts of the study, attempts were not made to influence the child’s utterances; assistance was given only in the case of difficulty in ordering particular pictures. Through the tests we obtained about 65 hours of recordings, which were next written in the WinWord system.

While preparing material for analysis, words were distinguished in the utterances and segmentation of children’s speech was conducted.

Research results. Use of the above segmentation criteria allowed us to distinguish 7179 utterances in the children’s speech, in the construction of which the study subjects made use of 31,709 words.

Word relations in utterances of the study subjects. In order to study the grammatical complexity of the subjects’ utterances, an analysis was conducted of the frequency of inter-word relations occurring in speech. In

traditional grammar studies, these have been called relations of agreement, government, and adjointment. Currently the two first types are referred to as accommodative relations, and relations of adjointment as non-accommodative.

Analysing the collected data, distinction was made in the children's speech of all word relations constructed by them, and their number. The average number of word relations formed by the subjects in a given sample was also calculated. In total, the youngest children involved in the study used in all the samples 865 word relations, 6-, 7- and 8-year-olds – 6403, while the oldest formed 5744 accommodative and non-accommodative relations. The remaining data are provided in table 2.

Table 2.

Word1 relations constructed by research subjects in particular samples

Sample	4- and 5-year-olds	6-, 7- and 8-year-olds	9- and 10-year-olds	Total
I ¹	203	1312	1045	2560
II	466	2109	1904	4479
III A	93	1416	1321	2830
III B	103	1566	1474	3143
Together	865	6403	5744	13012

The syntactic saturation indicator in particular samples

In order to study the level of grammatical complexity of the studied subjects, we have used the syntactic saturation indicator (Łuczyński 2015). This is obtained by dividing the number of words forming a given utterance by the number of syntactic relations occurring within it. The lower is the value of the obtained indicator, the greater is the ratio of syntactic relations in speech, which may be recognised as a higher level of complexity (Łuczyński 2015: 59). In this work, in determining the grammatical ratio (syntactic saturation) of speech, all word relations were used, both accommodative and non-accommodative.

Analysis of data allowed us to state that speech of the highest grammatical level and syntactic complexity was formed by 9- and 10-year-olds, while utterances of the simplest syntactic structure were noted among the group of pre-school children. The lowest ratio value was calculated for the oldest group, regardless of study sample, while the highest ratio was for the pre-schoolers.

For all the study subjects, the utterances of the simplest syntax, in which the ratio value was the highest, appeared in the sample II. In this sample, children constructed the shortest sentences, often answering a question with a

1. Each of the children included in the test participated in four trials, whose purpose was to provoke the study subject to form longer phrases based on illustrated material. Trial I – its purpose was to provoke the child to a longer, independent utterance. He/she was to tell what is happening on the presented card, depicting a farm. Trial II was a conversation directed by the researcher. The study subject was asked questions regarding what is happening on the card used in the previous trial. Each child was asked the same set of questions. Trial III A and B – the subject's task was to arrange and later tell what is happening in two picture stories.

single word. Utterances of significantly higher grammatical complexity appeared in the sample IIIA, as here the syntactic saturation indicator reached its lowest value for all subjects.

The set of data indicates that in the sample I, in which the children formed a description or a story based on an illustration, pre-schoolers as well as 6-, 7- and 8-year-olds formed utterances at a similar degree of syntactic saturation (the difference was only 0.13). However, utterances with considerably richer syntax appeared in the oldest group. Meanwhile, a different distribution of ratio values was obtained in the story-telling samples (IIIA and B). Here the stories of 6-, 7- and 8-year-olds reached a level of syntactic saturation near that of the group of 9- and 10-year-olds (the differences were 0.14 and 0.13). Describing illustrations turned out to be a more difficult task for them than telling a story based on images. The data are presented in table 3.

Table 3.
Syntactic saturation indicator in utterances of study subjects

Sample	4- and 5-year olds of TD		6-, 7- and 8-year-olds of TD		9- and 10-year-olds of TD	
	Mean	Q50	Mean	Q50	Mean	Q50
I	3.54	3.18	3.41	2.11	2.21	2.03
II	4.56	3.67	3.97	3.37	3.22	2.96
IIIA	3.19	3.00	2.14	2.08	2.00	1.96
IIIB	3.85	3.00	2.23	2.11	2.10	2.04

Conclusion. The presented study results are only an extract of the conducted analysis. This study will be continued as the researchers intend to conduct it in a group of 3-year-olds and to increase the number of 4- and 5-year-olds involved. The next step will be conducting a statistical analysis which will allow one to state whether the visible differences between subjects have a statistically significant character and allow an attempt to determine norms for a given age group.

The authors hope that the obtained results and statistical analysis of the data will confirm the thesis of growing syntactic skills in particular age groups, which shows that children learn syntax, and do not make use of an innate language mechanism (Michalik 2011: 262). The conducted research will also broaden knowledge on the function of syntax in normal language development.

References

Kurcz I. Psychologia języka i komunikacji. Warszawa, 2000.
 Łuczyński E. Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną. Gdańsk, 2004.
 Łuczyński E. Badanie kompetencji gramatycznej osób z zaburzeniami mowy // Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki. Gdańsk, 2015. S. 56–64.
 Mazurkiewicz-Sokołowska J. Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym. Kraków, 2010.

Menn L., Bernstein Ratner N. Methods for Studying Language Production. Mahwah, NJ, 2000.

Michalik M. Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące. Kraków, 2011.

Nadolska H. Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji. Przejawy. Uwarunkowania. Tendencje rozwojowe. Białystok, 1995.

Елена Владимировна Галкина
Санкт-Петербург, Россия
dinomama@yandex.ru

РАННИЕ ДВУСЛОВНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Семантика причинно-следственных отношений (ПС) подразумевает соотнесение двух ситуаций, когда «явление А вызывает явление В» вследствие следования одного события за другим во времени либо наличия соответствующего общего закона (Типология... 1969). Основными средствами выражения причинности в русском языке являются сложноподчиненные предложения с придаточным причины, бессоюзные сложные предложения, сложносочиненные предложения, а также именные синтаксемы с причинным значением. К «периферийным» средствам относятся именные синтаксемы, придаточные предложения и конструкции, в которых семантика каузальности совмещена с другими значениями. Выбор средств вербализации причинности определяется коммуникативной установкой говорящего (Апресян 1995; Берестова 2012; Всеволодова 1988; Евтюхин 1996; Холодович 1969).

В когнитивной психологии ПС в основном изучается с точки зрения способности ребенка распознавать причинность в области живой или неживой природы (Сергиенко 2009; Spelke 1995; Flavell 2004). Согласно данным онтолингвистических исследований (Князев 2007; Лепская 1997; Протасова 2006; Цейтлин 2009), освоение основных средств выражения ПС в русском языке происходит в возрасте от двух до трех с половиной лет: 1) на этапе голофраз единственный компонент предложения служит для обозначения желаемой ситуации (требование «сделать так, чтобы», например, *ням!* = кормить); 2) на следующем этапе, который датируется возрастом около 2 лет, описывается появление бессоюзных сложных предложений, отражающих естественную временную последовательность (*Упала Саша, болит головка* (1,9); *Анька рисовал вот там, папа ругал* (2,0)), наличное положение дел (*никак не открыть, стекло мешает* (1,9)), дискомфорт и необходимое действие взрослого (*порвала, чинить* (1,11)). Дальнейшее развитие осуществляется за счет увеличения объема и семантической дифференциации фраз (Князев 2007: 345). Чуть позже

появляются союзные конструкции с причинно-целевым значением и в последнюю очередь – предложно-падежные формы существительных со значением обусловленности. Таким образом, период формирования первичного словаря и перехода к двусловным высказываниям – примерно между 1,2 и двумя годами – остается практически не исследованным. Цель настоящей работы – изучить выражение причины и следствия в наиболее ранний период речевого развития.

Материалом послужили самостоятельные высказывания типично развивающихся детей в возрасте от 9 до 24 месяцев: лонгитюдные наблюдения (Денис 0,2–2,0; Маша 0,9–1,10; Настя 1–1,8), спонтанная речь в ходе свободной игры (3 ребенка 1,5–2,1, наблюдения в течение 4 мес., 18 ч. в неделю); опубликованные (Шмидт 2010) дневниковые записи речи Волика Ш. (1,3–1,11), Всего ~ 140 высказываний с рассматриваемой семантикой. При обработке из материала исключались случаи явного цитирования и имитации речи взрослых.

Результаты и обсуждение. На доречевом этапе ребенок сигнализирует о своем состоянии (= причина), побуждая ухаживающего за ним взрослого совершать определенные действия (= следствие): поддерживать это состояние, если оно позитивно, либо изменить его, если оно негативно.

В возрасте 11–14 месяцев отмечается поведение, которое можно расценивать как невербальный прототип ПС высказывания. Например, хочет пить: подносит закрытую бутылочку с водой ко рту, показывая, что пьет, затем протягивает взрослому (= *хочу пить, открой или дай пить*).

На этапе голофраз однословные высказывания отражают взаимодействие ребенка с ближним окружением в области социального и физического мира, что соответствует элементарному уровню понимания причинности (Сергиенко 2009; Мухамедрахимов 1999; Gardenfors 2003) – способность наблюдать и предвосхищать эффекты собственных и чужих действий. Озвучивается только один компонент ситуации.

(1) Высказывания-просьбы. Причина (П) (имеет внутреннюю природу) – физическое или ментальное состояние ребенка. Следствие (С) – «запрос помощи» у взрослого. Среди таких высказываний можно выделить:

а) наиболее ранние, где озвучивается только следствие (слова-требования, обозначающие желаемое действие или объект): *сьсь, сьсьсь!* (= сися!) просит грудь (0,10); *дать* (1,2); *туда!* (1,3); *ням!* (1,3); *пить!* или *чай!* (1,6); *читать, катать* (1,6);

б) более поздние, где озвучивается только причина: (1,3) *паля!* = упало (пропало то, что мне нужно) + смотрит на игрушку, затем на взрослого: «упало, достань»; (1,5) *Тап-тап-тап* + протягивает тапочки = «хочу тапочки, помоги»; *тяна (грязная)* + протягивает руку к раковине = «грязная, мыть». (1,7); *онно-о (холодно)* + протягивает ручки = «холодно,

надень» рукавички; (1,7) *Ийя-а-а!* (усилие) пытается отодвинуть стул, смотрит на взрослого = «тяжело, помоги!» *Никак!* + кладет руку взрослому на крышку = «никак, открой!» (1,5); *бо-бо!* (ударилась) + жестом просится на руки = «больно, пожалей!» (1,6).

(2) Констатирующие высказывания. (П) – воздействие внешних факторов, (С) – состояние ребенка:

а) озвучивается только следствие: (0,11) что-то забирают – сердится *абу-бу*; понравилась вещь – радуется *ка-а-ка* (0,10);

б) озвучивается только причина: (1,7) испугавшись, плачет: *бу-у!* (о вентиляторе); *ти-и!* – рычит (о собаке) (1,7).

(3) Высказывания со значением отрицания (П) – внешний фактор, (С) – ментальное состояние (волеизъявление) ребенка. Озвучивается только следствие: *Нет!* + отстранение или отталкивание (1,4).

(4) Высказывания – комментарии. (П) – собственные действия ребенка, (С) – порождаемая ими ситуация, изменение физического состояния (а, б – озвучивается только причина, в – следствие):

а) изменение физического состояния объектов: *бах-пах* (=бросать) (1,4) кидает предмет и комментирует; *порвала* (о бумаге), *закрыла* (коробочку) (1,6);

б) изменение собственного восприятия или физического состояния: (1,4) *ку-ку!* закрыл глаза руками – ничего не видно; позднее – *невиду!* (не вижу) (1,9); *пись-пись* = *пописал* (мокрые штаны) (1,5).

в) изменение физического состояния других живых существ: стучит палкой по девочке и комментирует: *бо-бо!* (1,7).

(5) (П) – состояние или действия других; (С) – «ответные» действия ребенка. Волик (1,7): «*пля-пля!*» (плачет) и принес игрушку = «она плачет, дадим ей игрушку»; Настя (1,8) утешает плачущего мальчика: гладит и говорит «*пазеем*» (пожалеем) = «плачет, пожалеем».

На этапе двусловных высказываний в первую очередь усложняются просьбы: к слову со значением каузации желаемого добавляются: действие *сися-дать!* (1,6), объект *дать банан* (1,6), *выключи фен!* (1,8); адресат *Дениске дай!* (1,6), запрос повторения *еще качать, еще дать* (1,7), обращение *мама, открой!* (1,7).

Затем усложняются констатирующие высказывания, где озвучивается причина состояния. Плачет: *лоло куси* Володя укусил (1,7); *папа бу!* папа включил страшный вентилятор (1,8); вытирает воду: *налила мама* (1,11) *папа бу* папа включил страшный вентилятор (1,8) (действие + агенс); испугался: *там стучит*, (1,6); боится: *там жук* (1,8) (действие или объект + локализация).

Начиная с возраста 1,6–1,8 появляются «двусоставные» ПС высказывания, где озвучиваются (П) и (С) компоненты.

(1) Просьба: (П) – состояние ребенка (занимает приоритетную позицию), (С) – «запрос помощи» взрослого: *никак, дай!* (1,6); *никак, открой!* (1,7), *амася, памоот!* сломался, помочь! (1,8); *нидатъ*, (не достать) *дай!* (1,9).

(2) Констатирующие высказывания (П) – воздействие внешних факторов, (С) (занимает приоритетную позицию) – физическое и эмоциональное состояние ребенка: *ой* (упала), *коляска!* «я упала, потому что отъехала коляска» (1,5); *бо-бо, кусь!* – «больно, колются штаны» (1,7); *обанааа, бибиииии!* – удивление и радость: новая большая машина (1,8); *айя-айя-ай, мокро!* возмущение: лужа на полу (1,9); *блин, бяка!* – рассердился, что испачкалось яблоко (1,9); открыла пенал с карандашами и удивилась: *ой, много!* (1,8).

(3) Высказывания-комментарии. (П) – собственные действия ребенка, (С) – порождаемая ими ситуация – изменение физического состояния (а, б – на первом месте причина; в – следствие):

а) изменение физического состояния объектов: *ап!* – *накаваку!* Бросила – (кубик залетел) на кроватку (1,6); *бах – опалья* бросил – упала (1,7); *бахх – уоой!* бросил – разбилась;

б) изменение своего собственного физического состояния: (прыгает с дивана и комментирует) *пик, пава!* «прыгнула – упала!», *пик, нипава!* «прыгнула – не упала!» (1,7); выбросила карандаш под стол: *пав.. нивидо.. упал, не вижу!* (1,8).

в) изменение физического состояния других живых существ *няма га* кот нога (2,0) = кот (убежал, потому что я толкнул его) ногами;

(4) ПС высказывания со значением отрицания:

а) (П) (имеет внутреннюю природу) – ментальное состояние ребенка (волеизъявление, располагается на первом месте), (С) – «запрос» реакции взрослого (внешнее воздействие): *нет, не надо! не хочу (нихатю), отстань!* (1,8); «Ну что, зайчик будет *кататься в коляске?* – *Нет,... я!* (1,9). *Нееет*, (поехали) *тудааа!* (1,9); катается в кресле, на предложение попить отвечает: *нибуду, кудюсь* (кружусь); предлагают сырник: *нет, хлеб!* «нет, я уже ем хлеб» (держит в руках кусочек хлеба);

б) причина и следствие имеют внутреннюю природу. (С) волеизъявление, располагается на первом месте, (П) – состояние ребенка: *нет, никак!* = не буду, (потому что) не получается (1,8); *нидам* (не дам), *моё!* (1,8); *нинада* (не надо), *сам!* (1,9); *нибать* (не брать), *моя* (1,9);

в) (С) (имеет внутреннюю природу) – волеизъявление: запрет или отказ, располагается на первом месте, (П) – обозначение нежелательного события (внешнее воздействие). *Низя вотэту* (нельзя = не разрешаю забирать мой пластилин), *нидам куку* (не дам = не разрешаю забирать куклу); *нибуду каяку* (не буду коляску = не хочу, чтобы меня посадили в коляску), *нибуду куку* (не буду куртку = не хочу, чтобы на меня надели куртку) (1,7).

Выводы. Зарождение ПС высказываний начинается еще на доречевом этапе. Основными средствами выражения ПС в речи детей до двух лет выступают слова, отражающие только один – причинный либо следственный – компонент ситуации, а также высказывания, части которых соединяются при помощи смысла и интонации. Причина может быть выражена указанием на воздействие какого-либо фактора, либо при помощи слов, обозначающих действия или состояние самого ребенка. Следствие представляет собой запрос определенного поведения взрослого по отношению к ребенку, либо выражается описанием состояния самого ребенка или внешних объектов. При этом собственные действия или собственное состояние ребенка как наиболее субъективно значимый элемент всегда располагаются на первом месте, независимо от того, выступают они в роли причины или следствия.

Ранние ПС высказывания имеют семантику состояния, отражают взаимодействие ребенка с ближним окружением и развиваются согласно принципу функциональности и субъективной значимости. Вербализация ПС развивается в русле закономерностей становления моделей ментального и физического мира.

Литература

- Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1995.
- Берестова О. Г.* Средства выражения каузальности состояния в современном русском языке // Казанская наука. № 11. 2012. С. 177–180.
- Всеволодова М. В., Яценко Т. А.* Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М., 1988.
- Евтюхин В. Б.* Группировка полей обусловленности причина, условие, цель, следствие, уступка. Теория функциональной грамматики. СПб., 1996. С. 138–174.
- Князев Ю. П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007. С. 339–359.
- Кустова Г. И.* Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М., 2004.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. СПб., 1999.
- Протасова Е. Ю.* Осложнение и обоснование в детской речи // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Орел, 2006. С. 172–176.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М., 2009.

- Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив / Отв. Ред. А. А. Холодович. Л., 1969.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Шмидт В. Ф.* Психоаналитические и педагогические труды. Т. 2: Дневник матери: второй и третий годы жизни. Ижевск, 2010.
- Flavell J. H.* Theory-of-mind development Retrospect and prospect // Merrill-Palmer Quartely. 2004. № 50(3). P. 274–290.
- Gardenfors P.* How Homo became sapiens on the evolution of thinking. Oxford, 2003.
- Spelke E.S., Philips A., Woodward A. L.* Infants knowledge of object motion and human action // Causal cognition A multidisciplinary debate / Ed. by D. Sperber, D. Premack, A. Premack. 1995. P. 44–78.

Нина Викторовна Дроздова,

*Минск, Беларусь
ninadrozdova3@gmail.com*

Анна Вячеславовна Вепрева

*Минск, Беларусь
irbisska@gmail.com*

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Сформированность умений осуществлять диалогический дискурс у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием (ОНР) выступает одним из важнейших условий развития коммуникативной компетенции, т. е. способности вступать в общение с окружающими людьми при помощи языковых и неязыковых средств. Вопросам формирования диалогической речи у детей с ОНР уделялось внимание в работах В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Т. П. Горюновой, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, О. С. Павловой, Н. М. Путковой, Л. Г. Соловьевой, Е. Г. Федосеевой, Е. А. Харитоновой и др. Исследователи указывают на необходимость формирования у детей с ОНР умений свободно вести беседу: отвечать на поставленные вопросы (однословно, двухсловно, многословно, простыми и сложными предложениями), а также задавать вопросы собеседнику (репродуктивные, поисковые, проблемные).

Анализ литературы позволяет отметить незначительное количество работ по проблеме изучения и формирования умений задавать вопросы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Н. М. Путкова, Л. Г. Соловьева,

Н. К. Усольцева и др.). Исследователи отмечают у детей с ОНР трудности в понимании инструкции «спроси, задай вопрос», в использовании социально-коммуникативных вопросов, наличие у детей лексических замен вопросительных слов и др. По данным Н. К. Усольцевой (Усольцева 1996), у детей с ОНР не сформированы предпосылки к овладению диалогической речью, они затрудняются в четкой и лаконичной передаче мысли, сформулированной в вопросе, не используют вопросы для обогащения знаний. У детей вызывает затруднение выбор нужного вопросительного местоимения или наречия, с помощью которого можно запросить необходимую информацию. Однотипное употребление вопросительных слов в предложении не позволяет ребенку получить более разнообразную информацию для удовлетворения познавательного интереса.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение сформированности умений отвечать и задавать вопросы как основы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (третий уровень речевого развития) осуществлялось в яслях-садах № 304 и № 514 г. Минска. В исследовании приняли участие 36 детей старшего дошкольного возраста. Из них 18 детей, посещающих специальные группы для детей с ОНР, составили экспериментальную группу, и 18 воспитанников с нормальным речевым развитием вошли в контрольную группу. Средний возраст детей с ОНР составил 6,2, детей с нормальным речевым развитием – 6,1. Использовались задания, описанные Р. И. Лалаевой (Лалаева 2004), Н. М. Путковой (Путкова 2008). Диагностический материал направлен на изучение умений задавать вопросы с опорой на сюжетную картинку «В лесу» (ребенку демонстрируются по очереди картинки: первая картинка «Дети гуляют в лесу», вторая картинка «Они увидели белку», третья картинка «Девочка и мальчик собирают землянику», четвертая картинка «Девочки сорвали ландыши») и без использования наглядности (в ситуации общения со взрослым). *Первое задание* заключалось в предоставлении ребенку возможности стать инициатором общения и задать вопрос по сюжету картинки (о игровом персонаже, взрослом). *Второе задание* предполагает определение темы вопроса без называния вопросительного слова («Спроси меня о...»: например, «Спроси о белочке (цветах, девочке, любимом мультфильме...)). При выполнении *третьего задания* решается задача по выявлению способности понять вопросительное слово, а также умений вести диалог. Ребенку задаются вопросы по содержанию картинки, а после ответа на вопрос ему предлагается задать такой же вопрос игровому персонажу (либо экспериментатору).

Результаты выполнения заданий, направленных на изучение продуцирования вопросов с опорой на сюжетную картинку «В лесу» свидетельствует о том, что 28% детей с ОНР и 72% детей с

нормальным речевым развитием выполняют *первое задание* на высоком уровне успешности. Дети проявляют инициативу в процессе исследования, интересуются содержанием картинки, самостоятельно задают интересующие их вопросы без помощи экспериментатора. Чаще дети с ОНР задают причинные и устанавливающие вопросы, тогда как испытуемые контрольной группы используют вопросы-гипотезы и определительные вопросы. Следует отметить, что в ряде случаев имеется стереотипность используемых вопросительных слов у детей с ОНР. Например, Катя С. (6,1,8) вопрос: «Что делает?» задает к 4-м картинкам, изменяя в форме вопроса только действующее лицо картинки: «*Что делает девочка? Что мальчик делает? Что девочки делают?*». Напротив, в контрольной группе превалирует количество причинных вопросов, присутствуют вопросы-гипотезы и определительные вопросы. Дети используют устанавливающие вопросы, что указывает на многосторонний подход к изучению сюжета картинки. Также дети данной группы применяют сложные вопросительные предложения (например, Маша В. (6,1,5) задает вопрос: «*Почему девочка расставила руки, а мальчики смеются?*»). 17% детей с ОНР выполняют данное задание на среднем уровне успешности и 55% испытуемых на низком. В вопросах детей присутствуют литеральные парафазии, отмечается аграмматизм, дети нуждаются в организующей и стимулирующей видах помощи со стороны экспериментатора. Качественный анализ результатов показывает, что дети с ОНР либо описывают сюжет картинки, либо отказываются от выполнения задания.

При продуцировании вопросов в ходе выполнения *второго задания* в группе детей с ОНР также отмечается снижение процента высокого уровня успешности выполнения задания до 6%, тогда как в контрольной группе – 72%. Следует отметить, что зачастую вид инициативных вопросов и вопросов с опорой на тему совпадает, то есть дети не расширяют круг вопросительных слов. 33% детей с ОНР демонстрируют средний уровень успешности выполнения заданий. Дети данной группы, принимая во внимание инструкцию, пытаются задавать вопросы с учетом предложенной темы, однако допускают ошибки в построении словосочетаний, используют несоответствующие формы вопросительных слов. Наибольшую группу детей с ОНР (61%) составляют дети с низким уровнем успешности выполнения задания. Для детей опора на тему вопроса не способствует успешному выполнению задания – они продолжают описывать сюжет картинки. Не имея опоры на вид вопросительного слова, дети в попытке найти подходящее слово задают встречный вопрос: «*Как спросить?*». Данный пример, с одной стороны, свидетельствует о трудностях подбора соответствующих форм вопросительных

слов, с другой – о попытке поиска необходимого вопроса с привлечением помощи со стороны экспериментатора.

Результаты выполнения *третьего задания* показывают, что на высоком уровне успешности выполнения находятся 67% детей экспериментальной группы и 88% детей контрольной группы. Анализ ответов свидетельствует о понимании детьми с ОНР различных значений вопросительных слов, так как их ответы соответствуют поставленным вопросам. Незначительное количество детей допускают ошибки при отсроченном воспроизведении вопросов, изменяя их вид. Так, Артем К. (6,2,10) воспроизвел вместо вопроса: «*Во что собирали?*» – «*Куда собирали?*», также Алина В. (6,3,2) вместо вопроса «*Куда пришли?*» задает вопрос «*Зачем пришли?*», что может свидетельствовать о несформированности ассоциативных полей данных слов. 11% детей с ОНР показывает низкий уровень успешности выполнения заданий. Дети ограничиваются либо кратким ответом на поставленный вопрос, либо не проявляют способности к продуцированию вопросов.

Анализ результатов продуцирования вопросов без опоры на наглядность показывает, что высокий уровень инициации вопросов при выполнении *первого задания* демонстрируют 33% детей с ОНР и 83% детей с нормальным речевым развитием. Результаты исследования показывают, что общее количество инициативных вопросов у детей с ОНР составляет 9, в группе детей с нормальным речевым развитием 24 вопроса. Следует отметить, что в обеих группах детей преобладают определительные вопросы (78% и 79%), устанавливающие вопросы (22% и 17%) и отсутствуют вопросы-гипотезы. 67% детей с ОНР и 11% нормально говорящих демонстрируют низкий уровень успешности выполнения задания. Наряду с тем, что дети с ОНР достигают высокого уровня успешности выполнения задания без зрительной опоры, качественная оценка ответов показывает, что у них преобладают онтогенетически более ранние формы вопросов. Без использования средств наглядности сужается видовой состав вопросов детей – уменьшается количество причинных вопросов.

Высокий уровень успешности при выполнении задания с определением возможной темы вопроса в ходе выполнения *второго задания* показывают 28% детей с ОНР и 83% испытуемых с нормальным речевым развитием. Тема вопроса определяет направление вопроса, при этом не предлагается форма возможного вопросительного слова, что сужает возможный круг вопросов детей. 11% детей с ОНР проявляют средний уровень успешности выполнения заданий. Дети задают вопросы, но при их формулировании отмечаются ошибки согласования членов предложения. Так, Алина В. (6,2,8) спросила: «*А какой у тебя любимый*

кино?». Низкий уровень успешности выполнения заданий показывают 61% испытуемых с ОНР. Участники экспериментальной группы отказываются от выполнения задания, либо ведут рассказ о себе в ключе данной темы, также дети констатировали, что не могут задать вопрос.

Отсроченное воспроизведение образца вопроса при выполнении *третьего задания* значительно увеличивает процент детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием, достигших высокого уровня успешности выполнения заданий – 67% и 89% соответственно. Данный вид помощи позволяет сократить количество допускаемых ошибок при формулировании вопросов. Следует отметить, что среди двух групп детей в большинстве случаев выявлена способность воспроизводить вопрос в соответствии с ситуацией его использования. Опора на образец вопроса сокращает группу детей с ОНР с низким уровнем успешности выполнения заданий.

Таким образом, продуцирование вопросов детьми с ОНР с опорой на сюжетную картинку и без опоры на наглядность указывает на недостаточную сформированность умений задавать вопросы. Качественная оценка продуцирования вопросов без опоры на наглядность показывает, что дети с ОНР используют онтогенетически более ранние формы вопросов. Для детей дошкольного возраста с ОНР характерно восприятие инструкции как призыва к описанию сюжета картинки, а не формулировки вопросов. Воспитанники не воспринимают побуждение к продуцированию вопроса, что, возможно, связано с преобладанием в обучении детей дошкольного возраста ответных форм речи. На данное предположение также указывает тот факт, что дети начинают перечислять предметы, изображенные на картинках, до того момента, когда наступает конец инструкции.

Литература

- Лалаева Р. И.* Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб., 2006.
- Путкова Н. М.* Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
- Усольцева Н. К.* Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис ... канд. пед. наук. М., 1996.

Оксана Семеновна Ушакова
Москва, Россия
oxi@bk.ru

Валентина Ивановна Яшина
Москва, Россия
yashina.vi@mail.ru

Христо Кючуков
Катовице, Польша
hkyuchukov@gmail.com

ОСВОЕНИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Значение изучения особенностей овладения грамматическим строем родного языка в процессе онтогенеза определяется той ролью, которую играет грамматика в языке. Исследование синтаксиса детской речи необходимо для решения вопросов развития связной речи, поскольку именно синтаксический компонент языковой способности позволяет порождать самостоятельное высказывание.

Усвоение ребенком синтаксиса родного языка тесно связано с когнитивным развитием и развитием всех сторон речи – фонетической, лексической, морфологической. Исследования, проведенные с детьми дошкольного возраста, доказали, что овладение языком характеризуется не просто подражанием на основе интуитивного освоения языковых средств и норм, а прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений. В работах, посвященных изучению начальных этапов овладения грамматическим строем языка, Ф. А. Сохин доказал, что грамматический строй усваивается не просто путем непосредственного заимствования форм из речи взрослых, но и путем обобщения языковых явлений (Сохин 2002), и обосновал необходимость формирования у дошкольников элементарного осознания явлений языковой действительности.

При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств. Наряду с осознанием грамматического строя речи происходит и понимание лексического значения слова, осознание как тематических связей слов, так и связей собственно языковых (синонимических, антонимических, ассоциативных). Однако при всей значимости работы над словарем, морфологической и словообразовательной стороной языка нельзя забывать и об освоении предложения, так как именно синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли.

Исследование развития синтаксической стороны речи дошкольников во взаимосвязи с познавательным развитием было проведено в детском саду № 215 г. Москвы. В нем принимали участие 20 русскоязычных детей 5–6 лет. Обследование проводилось индивидуально с помощью тестов, выявляющих понимание детьми вопросов, которые были созданы специально для данного исследования. Обследование русскоязычных детей помогло понять некоторые особенности построения предложений в ситуации общения с взрослым при рассматривании картинок. Вопросы, задаваемые детям, содержали не одно, а два вопросительных слова. В русском языке использование вопросов с двумя или тремя вопросительными словами в начале предложения не является нормой (ср. *Koj kakvo pravi?* (болгарский), *Tko što radi?* (хорватский), *Who is doing what? Kto čto delaem?*). Тем не менее было интересно проверить, как ребенок понимает содержание вопроса, на какое из вопросительных слов реагирует в первую очередь.

Опишем некоторые картинки, предъявляемые детям: мальчик ест рыбу, а девочка – яблоко (*Kto čto est?*); девочка спит на кровати, мальчик – на матрасе, лежащем на полу (*Kto gde spit?*); девочка едет по мосту, мальчик едет под мостом (*Kto kak edet?*); у девочки на голове надета панамка, у мальчика – кепка (*U kogo čto nadeto na glave?*); мальчик из шланга левой рукой моет машину, а правой обливает собаку (*Kakoj rukoj čto delaem?*); ворона унесла панамку у девочки, мальчик кормит собаку (*Kto čto sdelal?*); мужчина и мальчик бегут за обезьяной и собакой (*Kto za kem gonitsja?*).

В ходе обследования были получены следующие результаты. Наполнение предложений зависит от содержания картинок (усложнение сюжета дает усложнение структуры и добавление второстепенных членов предложения). Построение синтаксической конструкции определяется характером вопроса. При наличии двух вопросительных слов дети реагируют, в первую очередь, на первое вопросительное слово, а затем – на второе.

В целом, все дети обнаружили понимание вопросительных предложений и показали умение строить простые и сложные предложения, полные и неполные, распространенные и нераспространенные. Однако некоторые дети не ответили исчерпывающе на два вопроса в первом типе тестов.

Выявился индивидуальный стиль построения разных типов предложений: у каждого ребенка «свой синтаксис», свой способ выражения мысли, который мы наблюдали и при составлении связного монологического высказывания. Например, для Арифа русский язык является вторым. Он строил простые или сложносочиненные предложения, в которых наблюдалась лаконичность и свернутость, часто предложения были неполными.

Дети к шести годам уже достаточно хорошо освоили вопросительные конструкции, что очень важно, так как понимание и употребление

разных типов вопросительных предложений является хорошей основой для развития связной речи.

Литература

Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002.

Наталья Степановна Старжинская

Минск, Беларусь

natashast1@yahoo.com

Евгения Игоревна Варанецкая-Лосик

Минск, Беларусь

natashast1@yahoo.com

ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На протяжении раннего и дошкольного детства ребенок последовательно овладевает четырьмя формами общения: ситуативно-личностной (до одного года), ситуативно-деловой (ранний и младший дошкольный возраст), внеситуативно-познавательной, а затем внеситуативно-личностной (соответственно средний и старший дошкольный возраст). Каждая форма общения не вытесняет предыдущую, а сосуществует с ними. В основе внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм лежат соответственно познавательные и личностные мотивы. Педагогически квалифицированное общение взрослого с ребенком в рамках внеситуативно-познавательной формы общения способствует становлению его познавательной активности, освоению познавательных действий, проникновению в смысл вещей, установлению им связей между социальными смыслами. В конечном счете – овладению коммуникативно-познавательной деятельностью, обеспечивающей познание объекта на основе коммуникации.

Важнейшим звеном познавательной активности субъекта, специфической формой выражения проблемной ситуации, связующей единицей между мышлением и общением является вопрос (Шумакова 1985). Т. А. Гридина подчеркивает, что детские вопросы соединяют в себе когнитивные и языковые проекции образа мира ребенка (Гридина 2017). Вопросы как проявление познавательной активности исследовались такими учеными, как Н. И. Бабич, Е. А. Бай, Э. А. Барановой, Д. Б. Годовиковой, Е. Э. Кригер, Т. А. Серебряковой, П. Г. Сирбиладзе, Н. Б. Шумаковой и др.

Дети старшего дошкольного возраста проявляют любознательность к достаточно широкому кругу явлений действительности, и вопросы не только возникают в связи с восприятием конкретных предметов и явлений, но и могут быть обусловлены прежним опытом, способностью сопоставить его с новым, найти сходство или различие, раскрыть связи и зависимости между предметами и явлениями, стремлением к самостоятельности в решении возникших задач. Кроме традиционных вопросов, вызванных любознательностью, выражающих причинное отношение в форме «почему?», «как?», у современного ребенка все чаще звучит вопрос «зачем?». Не только причинно-следственная зависимость объектов и явлений интересует дошкольника, но и смысл поступков и действий. Так, по мнению Н. А. Горловой, проявляется деятельная натура: не совокупность знаний о мире, а системы отношений доминируют в сознании ребенка и являются основой для получения знаний, выработки умений и навыков (Горлова 2006). Поэтому, считают ученые, необходимо стимулировать дошкольников к «вопрошающей» форме познавательной деятельности (Н. М. Крылова Е. А. Панько и др.).

Исследователями предложены различные классификации детских вопросов. Большинство ученых (Н. И. Бабич, Е. А. Бай, Э. А. Барановой, Т. А. Серебряковой и др.) выделяется две группы вопросов: познавательные (поиск новой информации о предметной и социальной действительности) и социально-коммуникативные (установление контактов с другими людьми, регулирование своего поведения и поведения других людей). К познавательным вопросам относятся вопросы идентификации, вопросы классификации и дефиниции, вопросы о фактах и свойствах вещей и явлений, вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей и зависимостей и др. Группу социально-коммуникативных вопросов составляют вопросы о намерениях и деятельности, вопросы подтверждения и поиска помощи, риторические вопросы и др. Умение задавать вопросы разных видов выступает одним из критериев сформированности умения получать информацию.

Наиболее продуктивной применительно к нашему исследованию проблемы формирования коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста является классификация вопросов Н. Б. Шумаковой: вопросы-уточнения, устанавливающие, определительные, причинные, вопросы-гипотезы. Критерием сформированности умения получать информацию, задавая перечисленные виды вопросов, у детей старшего дошкольного возраста выступает устойчивый познавательный интерес к окружающему миру, проявляющийся в инициативности общения по поводу внутреннего содержания предметов. Показателями данного критерия являются наличие потребности в познании нового об

окружающем, проявление любознательности по отношению к нему. С целью выявления названного умения нами была использована методика «Вопрошайка» (модифицированный вариант методики Н. Б. Шумаковой).

Детям старшего дошкольного возраста предлагалось рассмотреть одну картинку с понятным и доступным для восприятия сюжетом, вторую – с непонятным сюжетом и спросить обо всем, что хочется узнать относительно изображенного на этих картинках. Экспериментатор фиксировал в протоколе задаваемые вопросы, очередность рассматривания картинок, предположения, рассуждения. Вопросы распределялись в соответствии со следующей классификацией:

- устанавливающие – вопросы, направленные на выделение и идентификацию объекта исследования (*В чем она: в платье или в юбке? А это что за «человечки» беленькие? А что там у дяди в карманах? Это вор или не вор? В мисочке налито молоко? Это тени такие? На что дети смотрят? Это кот? Что они делают? Что в этом доме? Что внутри в этой дырке? С чем эта тарелка? Это грильянды или нет? Что в этой тарелке? Что это у девочки на косах? А что мальчики делают? А что делает ежик? Что делает миска? А что этот дядя делает? Что видят эти люди? А что делает фонарь? Это поезд? Что это за интересное окно? А кто бросил эту тарелку, а она не разбилась? Кто они такие эти люди? Как их зовут? Это что такая длинная книга? Как называется помещение? Как называется улица?);*

- определительные – вопросы, связанные с выделением всевозможных признаков и свойств объектов, определением пространственных и временных характеристик (*Стекло черное? А куда идет дядя? Какого цвета вот эти обои? Эта комната куда ведет? Куда ежик ползет? Где он висит? Они куда лезут? А цвета какого этого мальчика штаны? А какой узор на майке у этой девочки? А длинные ли косички у этой девочки? Куда смотрят мальчики? Куда смотрит ежик? Какой цвет глаз у девочки? Какой у них номер улицы? В какой стране они живут? Как заставить дядю прийти домой? Как заставить выключить фонарь? Как одеть ботинок? Как заставить положить книгу на полку? А эта тетя на нем женится? В каком они доме? Какой сейчас день здесь? Какая сегодня ночь? Из чего сделан диван? Из чего сделан дом? Из чего сделана лампочка? Лестница блестящая? Дорога асфальтная? Окна переливаются? У мальчика рыжие волосы? У девочки пышное платье или мятое? Ручка от полочки твердая или мягкая?);*

- причинные – вопросы, относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений (*Почему у этого клоуна только голова, а туловища нет? Почему мальчики и девочка грустят? Почему нет кошечки, а стоит миска с молоком? А зачем у дяди карманы в пальто? Почему у мальчика маечка, как у моряка? Почему юбка серая, как мышь, у девочки? Почему на стенах чертежи? А чего тут дядя*

на улице гуляет? Зачем горит фонарь? Зачем он на столбе? Почему у мальчика шляпа на лоб одета? Почему человек бродит ночью? А почему этот дядька завернулся так, что чтобы его никто не видел и напялил шляпу на самые глаза? А зачем не закрыли окно, когда уже темно? А зачем в доме в кроссовках ходят? Почему часы не «тик-такают»? Почему у людей и одного человека лицо отличается, и оно сморщилось? Почему человек проходит возле этого дома? Почему у ежа нету хвоста? Почему у этого мальчика не закасан рукав, а у этого закасан? Почему все в разных майках? Почему они не спят? Почему здесь вокруг клоунов шторы? Чего у мальчика шнурки? Чего у девочки резинки? Чего свет включен? Чего дядя идет? Чего у них занавески? Почему на стенах чертежи? А почему двухголовый человек стал и смотрит в окошко? А почему один человек усатый, а второй – не усатый? А почему они завели ежика? Почему у девочки носки, а у мальчика колготы?);

• вопросы-гипотезы – вопросы, выражающие предположение (Чего нет собаки, а есть мисочка? Он (еж) бежит, потому что боится мальчишек? А зачем молоко, если нету кошки? А почему у ежика нет пальто, как у дяди? А почему у дяди нету иголок, как у ежика? А почему так нарисовали, что тут дядя, а на нем тети голова? А зачем вообще носить кофты? Почему книги стоят, они же падают, наверное? Почему в зеркале забит гвоздь? Оно же может разбиться. Если еж смотрит в другую сторону, то зачем ему тарелка?).

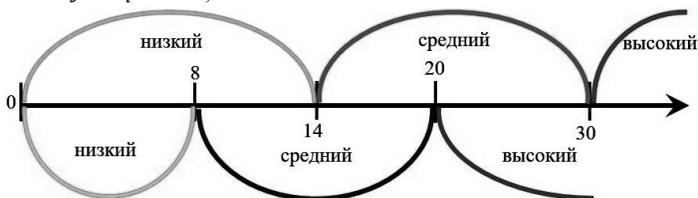


Рис. 1. Шкала количественно-качественной оценки вопросов (методика «Вопрошайка»).

Как показал констатирующий эксперимент, у детей старшего дошкольного возраста (выборка – 262 ребенка) преобладают причинные вопросы (78%). В некоторых случаях дети затруднялись задавать вопросы или просто начинали давать описание тому, что видели на картинках. Была выявлена стереотипность вопросов, которая выражается в том, что если ребенок начинал задавать вопросы со слов «почему», «откуда», «зачем», то и последующие имели такую же форму. Только у двух детей наблюдалась вариативность вопросов. Например, Миша С. задал 11 вопросов, которые начинались со слов «что», «зачем», «как», «какой», «куда», «кто», Даниил Л. – 15 вопросов, начатые с формулировок «откуда», «где», «что», «почему». Для сравнения Саша М. задал 58

вопросов, однако все они причинного характера (начинались со слова «почему»). Что касается очередности рассматривания предлагаемых картинок, то чаще всего дети начинали задавать вопросы по картинке с доступным для понимания сюжетом. Количество и качество заданных детьми вопросов оценивалось с помощью шкалы (рис. 1). Дети, обладающие высоким уровнем сформированности умения получать информацию, проявляют инициативу, задавая большое количество вопросов (31 и более вопросов одного типа, 21 и более вопросов двух типов), разнообразных по содержанию, на интересующую тему, выстраивают их в логическую цепочку. Для детей со средним уровнем сформированности умения получать информацию, задавая вопросы, характерно то, что они задают достаточное их количество (15–30 вопросов одного типа и 9–20 вопросов двух типов и более) при стимулировании взрослым. Низкий уровень сформированности умения получать информацию, задавая вопросы, характерен для детей, которые мало задают вопросов, так как затрудняются самостоятельно сформулировать их (0–14 вопросов одного типа и 0–8 вопросов двух типов и более).

В целом, как показал анализ данных, дети старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень развития умения получать информацию, задавая вопросы разных видов. Дети нуждаются в специальной работе по стимулированию познавательного интереса к окружающему миру, формированию искомым умений, стремления инициативно высказываться. Это является первым шагом на пути к овладению детьми умением устанавливать интерактивное общение с целью не только получать информацию, но и воспроизводить ее, делать элементарные выводы на основе анализа, сравнения, обобщения, видеть возможные способы преобразования объектов, воплощать замысел в деятельности – последнее носит субъективный характер (Варанецкая-Лосик 2019).

Литература

- Варанецкая-Лосик Е. И.* Формирование коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения рукотворного мира : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2019.
- Горлова Н. А.* Дети нового типа сознания и современное образование // Педагогика культуры. 2006. № 5. С. 15–18.
- Гридина Т. А.* Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2017. № 1. С. 148–153.
- Шумакова Н. Б.* Вопрос в структуре познавательной активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

Анна Викторовна Ерошевич

Минск, Беларусь

hannna@tut.by

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА СИНТАКСИСА

Многие философы, психологи, языковеды и методисты, занимающиеся проблемами функционирования языка и проблемами дидактики, обращают внимание на взаимовлияние процессов овладения богатством речи и развития интеллекта ученика. В процессе обучения речь становится не только предметом изучения ученика, но и средством познания окружающей действительности, постижения информации, организации коллективных действий, самовыражения и воздействия на окружающих.

Совокупность средств языка грамматического уровня, которые используются говорящим/пишущим для выражения и передачи мыслей о событиях, фактах окружающей действительности с учетом ситуации общения и решаемой коммуникативной задачи, и есть грамматический строй речи обучающихся.

Синтаксические конструкции, используемые учениками в устных или письменных высказываниях, – объективный показатель речевого развития личности, позволяющий определить *степень сформированности грамматического строя речи*. Большое внимание критериям его определения уделяют ученые-методисты, занимающиеся проблемами речевого развития обучающихся.

На протяжении всей истории изучения грамматического строя речи выделялись и описывались различные показатели его сформированности (работы М. Р. Львова, Г. И. Золотовой, С. Н. Цейтлин, Н. И. Жинкина и др.). Современному учителю важно учитывать все известные критерии, предложенные учеными, для того, чтобы эффективно решать задачи обогащения грамматического строя речи школьников на разных этапах обучения.

Размер предложений как критерий сформированности грамматического строя речи является показателем объема упреждающего синтеза речи учащегося, способности его сознания охватить все синтаксические позиции предложения, являющегося сообщением о событиях, фактах, ситуациях окружающей действительности, их участниках и отношениях между ними. Этот критерий использовался в исследованиях М. Р. Львова и Н. И. Жинкина. Ученые установили средний размер предложения, характерный для учащихся различных возрастных групп. Полученные данные сопоставлялись с результатами Г. А. Лескиса, который исследовал средний размер предложений в произведениях русской классической литературы. Все лингводидакты отмечали увеличение

размеров предложения в среднем с 4-х слов у детей 6–7 лет до 12 слов к 17–18 годам, что обусловлено «усложнением подчинительных отношений в синтаксических конструкциях» (Львов 2002: 220).

По мнению исследователей, увеличение количества слов в предложениях – это следствие освоения школьниками многообразия синтаксических отношений, которые устанавливаются в следующих случаях: между словами в простых предложениях; между предикативной частью и полупредикативным оборотом – в простых осложненных предложениях с обособленными членами; между предикативными частями – в сложноподчиненных предложениях, в том числе с несколькими придаточными частями, в основе объединения которых лежат механизмы последовательного подчинения и соподчинения. Одним из источников увеличения размеров предложения следует считать чтение, лингвистический анализ художественных произведений и учебных текстов на русском языке.

Анализ предыдущего критерия сформированности грамматического строя речи школьников демонстрирует очевидную связь его со следующим – *уровнем глубины подчинительных связей*. Такой критерий является показателем способности сознания говорящего/пишущего выявлять атрибутивные отношения между предметами и их признаками; объектные и обстоятельственные отношения между процессами, признаками и предметами.

Уровень глубины подчинительных связей как критерий сформированности грамматического строя речи учащихся обоснован в научных трудах М. Р. Львова.

Ученый предлагает в качестве показателя, позволяющего определить степень развития грамматического строя речи школьника, использовать понятие «дистантная позиция слова» (термин М. Р. Львова).

М. Р. Львов считает, что чем выше коэффициент дистантных позиций слов в предложении, тем выше степень овладения синтаксическими связями внутри предложения у носителя языка. Одним из условий увеличения коэффициента дистантных позиций можно считать овладение различными видами пересказа и устного/письменного изложения прочитанных текстов.

В книге «Коммуникативная грамматика русского языка» (Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 179) описан механизм исчисления *коэффициента информативной плотности высказывания*, который также может быть использован в качестве показателя сформированности грамматического строя речи школьников. Согласно исследованиям в области функциональной грамматики, мышление человека отражается как в лексике, так и в словообразовании и в морфологии, но более всего в синтаксисе. Коэффициент информативной плотности высказывания является

объективным измерителем умения говорящего/пишущего уплотнять объем информации, сокращая при этом языковые средства ее выражения.

Одним из показателей сформированности грамматического строя речи учащихся является ее *правильность*. «Высокоорганизованная («хорошая») речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе» (Цейтлин 1982: 5). С. Н. Цейтлин считает, что главной причиной речевых ошибок у школьников разных возрастных групп можно считать «давление языковой системы». «Чтобы говорить на том или ином языке, нужно владеть не только его системой, но и нормой» (Цейтлин 1982: 6). С. Н. Цейтлин связывает понятие нормы с формированием языкового чутья школьника, которое передается уровнем сформированности грамматического строя его речи.

Рассмотренные критерии сформированности грамматического строя речи школьников не выходят за пределы минимальной коммуникативной синтаксической единицы – предложения. При создании же собственных связных высказываний перед говорящим / пишущим встает проблема отбора моделей и построения синтаксических конструкций, адекватных выражаемому в тексте содержанию и исключающих синтаксический монотон, когда отдается предпочтение какому-то одному способу сообщения мысли.

Использование на уроках словесности специальных коммуникативно-ориентированных упражнений, предусматривающих применение разнообразных синтаксических конструкций для эффективного достижения коммуникативных намерений, позволило нам выдвинуть еще один критерий, позволяющий оценивать степень сформированности грамматического строя речи школьников. Таким критерием, по нашему мнению, является *разнообразие синтаксических конструкций*, используемых школьниками при создании собственных текстов как в устной, так и в письменной форме речи.

Источником исследования конструкций, используемых учащимися, являются их творческие письменные работы, примерное содержание которых регламентируется учителем. К ним относятся различные виды изложений, изложения с элементами сочинения, сочинения по картине и т. д. Наблюдение над сформированностью грамматического строя речи школьников можно организовать при анализе содержания и других творческих письменных работ учащихся (сочинений на литературную тему, рефератов, письменных ответов на вопросы и т.д.).

Для расчета коэффициента разнообразия используемых синтаксических моделей в речи каждой синтаксической конструкции мы присвоили определенный цифровой индекс, который зависит от частоты

ее использования в письменной речи школьников. Чем чаще употребляется тот или иной тип предложения, тем ниже присвоенный ему цифровой индекс. Индексы синтаксических конструкций: простого предложения – 1; простого, осложненного однородными членами – 2; простого, осложненного обособленными членами со значением добавочного сказуемого – 3; простого, осложненного обособленными членами со значением уточнения, присоединения, пояснения, сравнения – 4; сложноподчиненного (СПП) предложения – 5; СПП с осложненной предикативной частью – 6; сложносочиненного (ССП) предложения – 7; ССП с осложненной предикативной частью – 8; бессоюзного сложного предложения – 9; СПП с несколькими придаточными – 10; СП с различными видами синтаксической связи – 11; СП с осложненными предикативными частями и с различными видами синтаксической связи между ними – 12.

Для определения коэффициента разнообразия синтаксических моделей, употребленных в письменном высказывании, необходимо соответствующий цифровой индекс умножить на количество предложений одного типа.

Например, в изложении учащегося 10 класса было зафиксировано:

8 простых предложений ($1 \times 8 = 8$); 3 простых предложения, осложненных однородными членами ($2 \times 3 = 6$); 1 простое предложение с обособленным членом со значением добавочного сказуемого ($3 \times 1 = 3$); 1 сложноподчиненное предложение ($5 \times 1 = 5$); 7 сложноподчиненных предложений с осложненной предикативной частью ($6 \times 7 = 42$); 1 сложносочиненное предложение с осложненной предикативной частью ($8 \times 1 = 8$); 3 бессоюзных сложных предложения ($9 \times 3 = 27$); 1 сложное предложение с разными видами синтаксической связи ($11 \times 1 = 11$).

Полученные результаты складываем: $8+6+3+5+42+8+27+11 = 110$. Сумму делим на 25 (количество всех предложений в тексте). Получаем 4,4 – таков показатель разнообразия синтаксических моделей в тексте, созданном учащимся.

Каждый из описанных критериев: размер предложений, уровень подчинительных связей в предложении, коэффициент информативной плотности высказывания, наличие/отсутствие речевых ошибок, коэффициент разнообразия синтаксических моделей, используемых в тексте, – является объективным показателем речемыслительного потенциала личности, основу которого в большой мере определяет сформированный грамматический строй речи.

Используя предлагаемые нами критерии, современный учитель получает возможность более эффективно управлять процессом формирования и обогащения грамматического строя речи на уроках русского

языка и литературы, влиять на развитие речи обучающихся, успешно формировать коммуникативные и образовательные компетенции.

Литература

Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.

Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2002.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. М., 1982.

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Анастасия Михайловна Кондратенко

*Санкт-Петербург, Россия
assiakondratenko@yandex.ru*

НОВЫЕ ЗАПИСИ СЕЛЬСКИХ ДЕТЕЙ В ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

Вариативность речевого развития детей является давним объектом онтолингвистических исследований, и такие групповые различия, как типологическое, гендерное, социокультурное и «сиблинговое», изучены исследователями (см., например, Доброва 2018). Целью нашего проекта является пополнение базы данных детской речи записями из разных регионов России для дальнейшего «онтодиалектологического» исследования, в том числе, исследования речи детей, проживающих за пределами крупных городов. Задача заключается не в обнаружении свежего подтверждения материалов областных словарей или, напротив, фиксации утраты лексического диалектного пласта у детей из разных диалектных зон, а в рассмотрении особенностей формирования речи у детей из разных социально-территориальных групп; в попытке выявления как общих закономерностей для «города» и «деревни», так и уровней, на которых различия наблюдаются.

На данный момент выявлены 3 основных фактора, усложняющих процесс сбора материала.

1. Ликвидация сельских детских садов. Этот процесс связан со систематическим снижением числа детей дошкольного возраста в деревнях. Остаются только опорные сады в селе, поселке городского типа или районном центре.

2. Большое разнообразие социальных групп при малом количестве информантов, что затрудняет возможность подбора репрезентативной выборки. Этот фактор во многом связан с пунктом 1. Следует отметить, что анализ развития речи детей в сельской местности нельзя свести к социолингвистической модели «язык и бедность» (Маслинский 2015: 179). Социальная среда в рамках даже одной деревни разнообразна не только по признакам материального достатка, уровня образования и сферы деятельности родителей, но и по степени удаленности работы (работают родители непосредственно в сельской местности или в городе). Так, в одной из деревень Островского района Костромской области единственный на всю округу детский сад посещают 8 детей в возрасте от 3 до 7 лет. В одной группе оказываются дети, не только отличающиеся по возрасту, по физическим и когнитивным возможностям, но также являющиеся представителями разнообразных по социальному признаку семей: дети местной социальной элиты, дети, чьи родители оказались в сложной жизненной ситуации в связи с отсутствием образования и рабочих мест в деревне, и даже дети из крупной коммунистической коммуны, выкупившей территорию бывшей фабрики в этой деревне и собравшей на этой территории энтузиастов со всей страны – от Москвы до Челябинска.

3. Труднодоступность отдаленных населенных пунктов в связи с отсутствием мест для проживания, а также плохим транспортным сообщением.

В данной статье мы остановимся на данных, собранных в ходе экспедиции по Ярославской области. Материалом послужили тексты «описательного» нарратива, полученные путем предъявления в качестве стимула статичной картинки-нелепицы, разработанной психологом Р. С. Немовым, двадцати детям пяти лет из четырех населенных пунктов с различным количеством жителей и разной удаленности от областного и районных центров (Немов 2001: 99–100). В качестве основы для лингвистического анализа использовались адаптированные под специфику статичной картинки критерии, предложенные ранее исследователями: анализ макроструктуры и микроструктуры текста (Gagarina et al 2016). Полученные результаты сравнивались с данными, собранными в ходе проведения аналогичного эксперимента в одном из детских садов Кировского района г. Санкт-Петербурга (Кондратенко 2018). Рабочим гипотезами были следующие.

1. Тексты сельских детей будут лаконичнее и конкретнее, показатель MLU ниже.

2. В номинации животных (козы, свиньи, гуся) сельские дети не будут допускать ошибок, в отличие от городских, но, возможно, будет употребляться соответствующая диалектная лексика.

Обе эти гипотезы не получили подтверждения в ходе анализа собранных материалов. Кроме того, сельские дети нередко обращались к абстрактным, «эмпатическим» описаниям: *хочет к маме, боится ходить по деревьям, поросенок боится упасть в трубу, бывает у своей мамы, не может лежать на дереве, потому что боится* и проч., которых не встречалось в ответах петербургских детей. При этом одну из ошибок (шляпку на голове у гуся), которую не обнаружил ни один из петербургских информантов, отметили 5 сельских информантов из разных населенных пунктов. Как и городские информанты, сельские ошибались, говоря, что свинке надо валяться в грязи или что утка должна жить в гнезде на дереве.

Несмотря на то, что для домашнего скота в диалектах зафиксирована широкая и детальная система номинаций и лексика из этой семантической группы могла бы входить в состав активного словаря сельских детей при сохранении домашнего хозяйства в семьях, при описании козы, гуся, поросенка детьми не использовалась подобная лексика, зафиксированная диалектологами в данной местности. Ожидалось, что для описания должного расположения животных может использоваться лексема *двор* (*двор* – «рубленая из бревен постройка, находящаяся позади дома (или сбоку) и составляющая с домом одно целое; во дворе стоит скот, хранится хозяйственный инвентарь, сено, которое, как правило, лежит вверху на повити» встречается во всех районах, охваченных данным исследованием (Мельниченко 1984: 122), однако это слово не было употреблено также ни одним из информантов. Единственная тематическая лексема, встретившаяся в обработанных материалах, – *сарайка*, однако она употреблена не в диалектном значении, зафиксированном в данном районе – «небольшой сарайчик для дров и мелкого инвентаря в виде пристройки к дому или ко двору» (Мельниченко 1990: 10). Значение *сарайка* – «двор» в «Ярославском областном словаре» вообще не зафиксировано (Мельниченко 1990: 10). Отсюда следует, что, вероятнее всего, слово является просторечным.

Нельзя, однако, не отметить, что Ярославская область является относительно небольшой и достаточно развитой, поэтому влияние города здесь, возможно, сильнее сказывается на образе жизни, мышления и речевых особенностях жителей, чем в других областях, например, Костромской или Архангельской, в состав которых входят более отдаленные или практически изолированные районы.

Литература

Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М., 2018.

Кондратенко А. М. Речь и психофизиологические особенности ребенка 5 лет (экспериментальное исследование на материале русского языка): выпускная

квалификационная работа магистр филологии 45.04.04 «Лингвистика». Код доступа: [https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/12472/1/Diplom_Kondratenko.pdf]. (Дата обращения 30.04.2019).

Маслинский К.А. Язык и бедность // Бедность и развитие ребенка. М., 2015. С. 177–245.

Мельниченко Г. Г. Ярославский областной словарь. Учебное пособие. В 10 томах. Т. 9. Ярославль, 1990.

Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х книгах. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 2001.

Татьяна Ивановна Петрова

Владивосток, Россия

petrova27@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКОВОМ СУЩЕСТВОВАНИИ РЕБЕНКА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Предметом онтолингвистики, как известно, является «сам процесс приобретения ребенком языка, а не просто особенности детской языковой системы как таковой» (Цейтлин 2006: 130). Актуальным при этом оказывается функционально-когнитивный подход к изучению этого процесса, ориентирующий не только на языковые формы, используемые ребенком, но и на содержание его речи. Особую значимость приобретает исследование языка как «когнитивного механизма, непосредственно участвующего в формировании системы знаний о мире» (Журавлев 2017). Когнитивный опыт ребенка основан на категоризации действительности – то есть «подведении любой анализируемой сущности под определенную категорию как определенную рубрику опыта или знания» (Кубрякова 2004: 307) – что во многом обусловлено конкретной эпохой.

В нашем исследовании рассматриваются особенности речевой деятельности ребенка, отражающей осмысление им реалий времени, в контексте которого происходит его развитие. В качестве материала для сопоставления использованы наблюдения за детской речью трех временных срезов: 1) дневниковые записи А. Н. Гвоздева (Гвоздев 2005), 2) записи речи детей 90-х гг., 3) наблюдения за детской речью, сделанные в последние годы¹.

Детская категоризация действительности обнаруживается прежде всего на энциклопедическом уровне владения языком. Под 1. Используются собственные дневниковые записи, а также любезно предоставленные наблюдения Н. В. Михайлюковой, А. Е. Цесарской, К. А. Король, Е. А. Зубановой, А. В. Иванченко.

энциклопедическим уровнем вслед за Л. П. Крысиным понимаем владение «миром слова» – то есть не только словом, но и теми реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями (Крысин 2004: 420). Слово в детской речи, по замечанию В. К. Харченко, «превращается в копилку знаний, в маленькую, компактную и бесконечно емкую энциклопедию своего и чужого опыта» (Харченко 1992: 77). Осознание связей между реалиями действительности, заключенных в слове, обнаруживается в различных ситуациях детского персонального дискурса – в частности, в диалогическом общении со взрослыми. Например, в речи Жени Гвоздева: *Когда дождик пойдет, тогда надену калошки* (3,0) («калоши ↔ дождливая погода»); *Здесь будет зима? – Будет. – Где ж мы возьмем валенки?* (4,1) («валенки ↔ зима»); Отец: *Куплю, когда получу жалованье*. – Женья: *Да у нас есть красные деньги* (старые десятирублевки) (3,0) («жалованье ↔ деньги»); в речи детей нашего времени: Леша (7,3) (объясняет матери) *Можно камеру установить в квадрокоптере* («квадрокоптер ↔ камера – видеосъемка»); Лиза (4,5) *Закажи мне эту игрушку в интернете* («интернет ↔ возможность купить – заказать игрушку»); *Дай я на планшете порисую?* («планшет ↔ возможность рисовать»). В процессе категоризации может проявляться эгоцентризм детского мышления. Так, семилетний Леша, определяющий «возраст» домов по их высотности, в качестве ориентира использует признак своего двадцатидвухэтажного дома: дома меньшей этажности определяет как *старые дома*, дома выше 22-х этажей – как *новые дома*; такое понимание отражается и в его представлениях о новой квартире: *Когда мы купим новую квартиру, мы будем жить на 26-м этаже*.

Систематизация представлений об окружающем мире сопровождается поиском средств их языкового выражения. «По мере взросления ребенка, – пишет С. Н. Цейтлин, – все разнообразнее становится его мир, расширяется сфера коммуникации, возрастает потребность в обозначении все новых постигаемых им явлений, уточняются связи между ними» (Цейтлин 2009: 291). Ярким свидетельством этого процесса становятся детские словообразовательные инновации, основанные на осмыслении отношений производности. Например, в речи Жени Гвоздева: *Дайте мне перьник*. – *А что это? – Где лежат перья* (5,5) («перьник – где лежат перья»); *Помнишь, в вагоне-то, один гармонил, гармонил, крышка-то и упала* (4,8) («гармонить – играть на гармонии»); *Ты пишишь по-самоварьему* (4,9) («по-самоварьему – как звук кипящего самовара»). В подобных детских номинациях находят отражение реалии повседневной жизни определенной эпохи. Так, привычная для современности ситуация «сдавать деньги на питание» в начальной школе отражена в высказывании семилетней Аси, узнавшей, что родители вовремя не сдали деньги: *Теперь меня не будут питать водить!*

Причем во все времена используются одни и те же продуктивные модели: в 20-е годы *Это Ньюра. Она в сандалях ходит. Я знаю **сандальный** звук* (6,11); *Ходили на **салазный** базар* (4,7); в 90-е годы *Люблю **коктейльный** вкус* (6,8); *Где мои **киндерные** фигурки?* (7,0) и т.п.

Следует заметить, что детский тезаурус включает и единицы ограниченного употребления, обусловленные инпутом, – в частности, диалектные слова. Например, в речи Жени Гвоздева, жившего в Приволжье (20-е годы): *У нас там все щепочки подмели. На **поджигу** у нас не хватит* (3,5); *Зачем баню **поджигой** покрыли?* (5,1) (баня покрыта лубком); в речи Аси, живущей в Приморье (90-е годы): *Не хочу **крыничку!*** (5,0) («крыничкой» бабушка, выросшая в украинской семье, называет углубление в миске с варениками, предназначенное для того, чтобы макать вареник в масло). В обоих случаях обнаруживается специфика детско-го восприятия слова: расширение лексического значения в речи Жени¹, метонимический перенос наименования в речи Аси². Интересны же эти факты тем, что являются своеобразными маркерами региональной специфики языка определенного времени.

Следствием активного познания действительности, как известно, становятся детские вопросы, детально отражающие процесс категоризации в разнообразии запрашиваемых сведений. Иллюстрацией сказанного могут быть факты из речи Жени Гвоздева, связанные с осмыслением мира слова *аэроплан* – одного из ярких образов того времени. Такие вопросы, как *До Москвы айраплан долетит? А как айраплан кричит?* (3,4); *Айраплан бывает до потолка? Айраплан по речке крыльями ходит?* (3,4); *Мама, а товарный аэроплан бывает?* (7,8) и т.п., свидетельствуют о поиске определяющих характеристик предмета, названного этим словом, для уточнения представлений о нем.

Безусловно, центральное место в когнитивно-речевой деятельности ребенка занимают вопросы «причинно-объяснительного характера» (термин Н. А. Менчинской), часто являющиеся знаками времени: *Что, оттого что топится паровоз, от этого едет?* (Женя, 4,5) – *А деньги как в банкомат попали? Кто их положил?* (Лиза, 4,6); *А почему там манекены сидят?* (семилетний Леша интересуется особенностями краштеста). Немаловажной в осмыслении реалий действительности оказывается и информация о производителе действия: *Кузнецы делают деньги? Кто делают гривенник?* (Женя, 4,6); *Кто в интернете мультики показывает?* (Лиза, 4,6). Вопросы об окружающем мире одновременно могут быть и проявлением метаязыковой деятельности ребенка. Так, Лиза (4,6) пытается осмыслить

1. *Поджига* – подростопка для печи, лучина (Даль 1982: 173).

2. Ася использует слово *крыничка* (от украинского *криниця* – «колодець»), являющееся единицей русско-украинских говоров, распространенных на территории Приморья, в значении «масло».

разговорное обозначение процесса копирования фотографий с носителя в интернет: *Как это «загрузить фото»? Они что тяжёлые? или Почему «залить фото»? Они что жидкие?* Затруднение в восприятии девочки вызвано нарушением синтагматических отношений слов, отражающих усвоенные ею реальные связи явлений действительности.

Особого внимания заслуживают факты детской речи в ситуациях сюжетно-ролевой игры, которая в любую эпоху зеркально отражает реалии времени. Предметные и речевые действия играющего ребенка включаются в смоделированную им ситуацию реальной жизни. Колорит эпохи обнаруживается уже в тематике инсценируемых сюжетов и обусловленном ею наборе ролей, которые и определяют речевое поведение ребенка. В зафиксированных А. Н. Гвоздевым фрагментах Жениных игр находим отражение ситуаций торговли послереволюционного времени со свойственными ей речевыми стереотипами, например: «...играет один в торговлю арбузами; говорит убежденно, очень верно изображая тон торговца: *Бирите арбус. Арбус хорошгый. Потом кричит, растягивая, точь-в-точь как ездящие с арбузами: Арбуза, арбуза! Вот арбус и питёрку бирите. Можнъ попробовътъ*» (Гвоздев 2005: 182). Активно вошедшая в жизнь 90-х реклама сразу стала объектом инсценирования в детской игре – так, Ася (7,9), держа в руках свою новую ручку, на ходу сочиняет: *Раньше ваши ручки/ раньше/ ручки подводили меня/ и не писали// Посмотрите/ как это плохо/ особенно когда надо написать письмо директору// Новая ручка «А-во-во-во А-лэ-лэ и Ат-атс-бэтс»/ конечно/ очень трудное слово/ сразу написала письмо директору... и т. д.* Ну а в играх современных детей одной из популярных стала роль блогера: Марк (9,0) инсценирует запись видео: *Привет подписчики/ вы на канале «Марк»// Спасибо за ваши лайки и комментарии/ и сегодня мы будем проходить квест/ по освобождению куба-компаньона...;* Лиза (4,6) «снимает» игрушечным телефоном телефонную комнату, комментируя: *Та-ак/ вот здесь у нас ёлочка/ мама украсила.../ красиво так/ чтоб мы с папой радовались// Вот/ посмотрите/ здесь у меня кухня/ розовая... и т. д.* (в конце игры) *Подписывайтесь на наш канал и ставьте лайки!*

Приметы времени в игре получают и другие проявления: в именах персонажей, роли которых исполняет ребенок: в 20-е годы – *Я айраплан. Айраплан воздухом умывается* (3,6); в 90-е годы – *Давай/ я была твоя босс/ которая работала там* (7,1); в номинациях, непосредственно связанных с сюжетом: в 20-е годы – *На биржу записаться*; в 90-е годы – *Алло! Автопатруль!*; в наши дни – *Я краштест провожу; Так/ сначала надо тональником// Вот// Теперь хайлайтер/ и тушь; Садись ко мне в слинг* и т. п. Реалии действительности обнаруживаются и в конвенциональной составляющей игр: в их названиях (*Давай играть в «ценычий патруль»? Поиграем в «зомби»? Поиграем в «майнкрафт»?*), в оценке совершаемых

действий (7-летний Саша с обидой брату: *Ты сейчас занимаешься читерством!*; Глеб 5-ти лет воображает, упоминая игру «Кэс дой», в которую играет брат-подросток: *Я крутой/ буду играть в кэску*) и др.

Таким образом, осуществляя категоризацию действительности в условиях реального времени, ребенок познает не только окружающий мир, но и язык, являющийся средством его познания. При этом он не просто присваивает «взрослую» языковую картину мира, но конструирует самостоятельно свою собственную, которая по мере взросления постепенно сближается со «взрослой».

Литература

- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М., 2005.
- Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. III. М., 1982.
- Журавлев А. П. Категоризация действительности как часть когнитивной функции языка // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 19. № 5. 2017. С. 62–66.
- Крысин Л. П. Социальный аспект владения языком // Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004. С. 411–436.
- Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
- Харченко В. К. Познавательная емкость слова в детской речи // Детская речь: Лингвистический аспект: Сб. науч. тр. СПб., 1992. С. 76–86.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Цейтлин С. Н. Современные подходы к изучению детской речи // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции (С-Петербург; 27–29 марта 2006 г.: К 15-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена). СПб., 2006. С. 126 – 131.

Наталья Александровна Лемяскина

*Воронеж, Россия
nlemyaskina@mail.ru*

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из аспектов исследования особенностей развития языковой личности младшего школьника (с 1 по 4 класс) является изучение развития его языкового сознания, а именно обращение к концептам

культуры, которые отражают важные стороны социальной и духовной жизни ребенка, в которых проявляется его наивная картина мира.

Ключевые для русской языковой картины мира концепты заключены в таких словах, как *душа, судьба, тоска, счастье, разлука, справедливость*, в которых отражаются общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира (Тер-Минасова 2000: 14). Такие слова являются лингвоспецифичными, так как для них трудно найти лексические аналоги в других языках (Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005:10). Ранее мы обращались к исследованию таких концептов, как «совесть», «душа» в языковом сознании младших школьников (Лемяскина 2018), которые многими исследователями определяются для русского ментального мира в качестве основных (А. Вежбицка, В. В. Колесов, В. А. Маслова А. Д. Шмелев). Изучение базовых концептов необходимо для выявления национально-специфического в языковой картине мира детей младшего школьника.

Одним из базовых является и концепт «счастье». У каждого народа существуют свои представления о счастье, с которым он соотносит события своей жизни и оценивает их.

Понятийный компонент концепта «счастье» представлен набором лексических единиц, содержащихся в лексикографических источниках. Так, в толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова счастье определяется как 1) состояние довольства, благополучия; радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью; 2) успех, удача; 3) участь, доля, судьба; 4) в качестве главного члена предложения в значении «очень хорошо», «крайне приятно» (Ушаков 1996: 615). В словаре В. И. Даля счастье толкуется как 1) рок, судьба, часть и участь, доля; 2) случайность, желанная неожиданность, удача, успех; 3) благоденствие, благополучие, земное блаженство, желанная насыщенная жизнь без горя, смут, тревоги, покой и довольство (Даль 1998: 271). На основе анализа значений данного слова в словарях видим, что счастье воспринимается как везение, удача, благополучие, состояние довольства, радости. В. А. Маслова отмечает, что «счастье русскими понимается как везение, когда удачно складываются различные жизненные обстоятельства» (Маслова 2008: 255).

Для выявления признаков концепта «счастье» нами был проведен опрос учащихся 1–4 классов (259 чел.) г. Воронежа («Счастье – это ...»). Важным для характеристики счастья является содержание тех ценностей, которые человек считает главными для себя. Путь к счастью, т. е. к реализации духовно-ценностных установок, определяется морально-этическими нормами, которыми руководствуется человек (Мальчакитова 2014: 83).

Результаты опроса позволяют нам выделить ценностные признаки концепта «счастье»: это семья, здоровье, друзья, учеба, радость, любовь, мир, жизнь, сладости/игрушки, животные, подарки, праздники, отдых (учитывая то, что дети давали по два ответа и более, – суммарный процент не равен 100%).

1 класс

Семья (62%): *когда твоя семья с тобой; со мной мама и папа; когда мама с папой рядом; мама и папа с тобой!!! Мама, и папа, и я; родные люди; когда с тобой мама; когда со мной семья.*

Сладости и игрушки (27%): *игрушки и конфеты; сладости; сладости и игрушки; любимые игрушки; куклы, игрушки.*

Подарки (12%): *когда дают подарок, когда купили самокат; когда тебе купили машину.*

Друзья (8 %): *друзья; когда с друзьями.*

Радость (8%): *это веселье; радость.*

Учеба (4%): *получил пятерку.*

Здоровье (4%): *когда все здоровы!*

Любовь (4%): *Даша (нарисовано сердце).*

Животные (4%): *моя кошка.*

Мир (согласие/нет войны) (4%): *когда нет войны.*

Праздники (4%): *когда праздники.*

2 класс

Семья (55%): *есть дом и семья; мама и семья, а самое главное – это я; семья, мама, папа и братья; семья, родители; когда все рядом; когда все дома; когда все вместе; мама, папа, семья; когда у меня есть родители мама и папа, брат или сестра, бабушка и дедушка; когда у тебя есть семья, муж, дети.*

Друзья (50%): *когда мы с друзьями; когда у тебя есть друзья, преданные тебе; когда с друзьями играют; в снежки играют; дружба; друг; дружба с радостью; когда в беде не бросит!*

Любовь (65%): *любовь; любить; когда влюбляется человек; когда все любят; когда все любят друг друга; когда ты влюбился (рисунок сердечка); верность.*

Радость (30%): *радость; у тебя хорошее настроение и предчувствие; улыбка на лице; когда все хорошо; благополучие.*

Учеба (25%): *хорошие оценки; ты хорошо учишься; школа; ходить в школу, иметь хорошего учителя, как Олеся Александровна; учеба, учитель, учебники; хорошее поведение; когда ты чего-то достиг.*

Здоровье (20%): *когда ты здоров; когда все здоровы; здоровье; когда никто не болеет; чтобы все мои родители, и бабушки, и дедушки, и моя любимая сестра были здоровы, и мои друзья!!! еда.*

Отдых (20%): *отдых, когда в мяч играют, на море отдыхают, аттракционы, телевизор, юг, речка.*

Праздники (15%): *день рождения, новый год, праздники, аттракционы.*

Подарки (15%): *подарки, когда чего-то получил; я хочу айфон.*

Животные (10%): *животные, иметь котенка (рисунок котенка).*

Сладости и игрушки (5%): *конфеты, газировка.*

Мир (согласие/нет войны) (5%): *мир.*

Жизнь (5%): *жизнь.*

Единичные ответы: *доброта, творчество, одежда, деньги, везенье.*

3 класс

Здоровье и физическое благополучие (52%): *когда родители здоровы; семья вместе и здорова; когда мама здорова! чтобы родные не болели; фрукты, овощи; когда есть, что поесть; когда много еды; когда родители не пьют и не курят; все в семье хорошо себя чувствовали, и никто не болел; хочу, чтобы моя мама была здорова, бабушка была здорова, сестра была здорова; чтобы у мамы было хорошее здоровье.*

Радость (45%): *когда ты радуешься; когда рад; когда человек чему-то радуется; радость; мы рады; ты очень радостный; когда происходит что-то неожиданное и ты этому рад! веселье, хорошее настроение, чудо и всем от счастья очень-очень хорошо; смех, улыбки; когда к тебе приходит счастливый день.*

Семья (33%): *семья; когда все дома и в семье все хорошо; когда с моей семьей все хорошо; мама, папа, бабушка, дедушка; когда все родные и близкие вместе; когда у тебя есть семья; когда есть семья, которая может тебе помочь в трудную минуту и поддержит тебя; когда мама и папа хорошие; когда все вместе и когда никто никого не покидает.*

Подарки (32%): *когда дарят подарки; когда мне подарили то, о чем я мечтал всегда; когда тебе дарят подарки, это и есть счастье; когда тебе подарили то, что ты так хотел; когда ты ждешь чего-то очень долго, когда тебе это подарят, ты будешь очень рад; что-то ты хотел и мечтал, и получил.*

Мир (согласие/нет войны) (30%): *когда в семье нет ссоры; мир во всем мире; родители не ругаются друг с другом; родители не дерутся; когда родители не ссорятся; когда мама не ругается; когда меня не бьют по ушам; не ругаются.*

Друзья (28%): *дружить, общаться; когда ты играешь с друзьями; дружить с Дашей; игры, друзья, когда у тебя есть друзья; когда с тобой дружат, играют; друзья не должны быть хулиганами; когда я вижусь с друзьями, иду с ними играть; играть с Димой на улице.*

Учеба (18%): *делать уроки; когда получил 5; каникулы в школе; например, мы получили пятерку в школе, и мы счастливые, потому что когда*

мы получаем пятерку, и мы рады, и вот это называется счастье; хорошие оценки; школа; получил хорошую оценку.

Отдых (10%): лето; гулять на улице; когда разрешают поиграть в компьютер.

Любовь (8%): когда тебя окружают любовью, это улыбка на твоём лице, ты счастлив; когда родители тебя любят; У меня счастье, его очень много. Меня в семье сильно любят; когда любовь есть; когда тебя любят, оберегают, защищают.

Животные (4%): когда есть щенки; ухаживать за животными.

Жизнь (4%): жизнь.

4 класс

Здоровье (69%): для меня счастье, когда все здоровы; чтоб все были живы и здоровы; здоровые семьи; когда родители живы-здоровы; все живы и здоровы; чтобы не болеть; никто не болеет; когда все родные и близкие живы и здоровы, не умрут; когда все мои друзья и близкие живы и здоровы.

Мир (согласие/нет войны) (58%): когда нет войны, и все радуются; когда все живут в мире; когда мир на земле; чтобы весь мир жил дружно; когда нет войны, и все люди живут в мире и согласии; когда твои близкие и родные не пойдут на войну; жить в мире и согласии; когда все хорошо, везде мир! и я хочу, чтоб у всех людей было все хорошо, чтоб мирились, чтобы негатива не было; когда нет войны, и все дружат как одно целое; все дружат; чтобы не было войны, и все жили дружно всегда; когда везде мир; когда все мирно, тихо, хорошо; никто не ругается; заботится и не ссорится с родными; мир.

Семья (55%): когда все родные в сборе, у тебя есть дом, родители; когда у тебя все есть: мама, папа, родные люди, дом; тепло матери и материнская любовь; когда в семье все хорошо, когда рядом всегда родители; когда все родные вместе; когда с тобой близкие, это тоже счастье, когда твои близки и родные всегда будут с тобой; когда есть семья; когда в моей семье появилась младшая сестра; помогаем бабушке и дедушке, когда ты помогаешь родным; играем со своим братом.

Радость (20%): когда человек радуется; все улыбаются; когда ты рад; радоваться, смеяться; веселые, довольные.

Любовь (15%): жить в любви и заботе; чтобы все любили друг друга; любят все друг друга; когда ты любишь свою маму; тебя любят; это любовь.

Жизнь (10%): жизнь; когда ты рад разным вещам или тем, что ты есть в этом мире; когда зима – это счастье, все, что радует – это счастье; когда все моменты жизни встречаешь радостно. Даже если покормишь котенка – на душе хорошо.

Праздники (4%): еще для меня это праздники, например, Новый год.

Учеба (4%): у всех школьников хорошие оценки.

Как показывает исследование, для первоклассников на первом месте идет «семья», затем «сладости, игрушки», «подарки». Для учащихся 2 класса, кроме «семьи», важными являются «друзья» и «любовь»; далее по убывающей «здоровье», «учеба», «отдых»; единичные ответы: «деньги», «везение». Для третьеклассников «здоровье» переместилось на первое место, важными остаются «семья» и «друзья», «мир», «подарки», «учеба» уходит на второй план. Для учащихся 4 класса в приоритете «здоровье», «мир», «семья», «любовь», «жизнь». Как отмечают исследователи, в русской культуре «любовь» является важным компонентом концепта «счастье» (Мальчакитова 2014: 105), что подтверждается нашими данными.

При опросе младших школьников (107 чел.) «счастье – какое...» нами были выделены следующие образные компоненты концепта «счастье». Дети 1–4 классов характеризуют «счастье» как одушевленное существо: *доброе, веселое, красивое, милое, приятное*, в то же время оно *воздушное, пушистое, такое же легкое, как снег; мягкое; светлое; солнечное* (3 класс). Оно может быть *большим и умным, коротким и интересным, неожиданным и ярким, красочным, смешными и фантастическим* (4 класс). Дети дают пояснения: *В жизни у людей много счастья!* (3 класс) *Мир наполнен счастьем* (1 класс). *Оно должно быть у всех!* (4 класс) *Без него не проживешь в мире.* (4 класс) *Когда у тебя счастье, ты хочешь заниматься добрыми делами.* (4 класс) *Я хочу, чтобы все были счастливы. Счастье – это мечта. Счастье – это самое хорошее слово на свете!* (3 класс)

Таким образом, результаты демонстрируют возрастную и национальную специфику исследуемого феномена.

Литература

- Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. М., 1998.
- Зализняк А. А.* Счастье и наслаждение в языковой картине мира // Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005. С. 153–174.
- Колесов В. В.* Русская ментальность в языке и тексте. СПб., 2007.
- Лемякина Н. А.* Значимые константы культуры в языковой картине мира младшего школьника // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2018. № 4. С.94–96.
- Мальчакитова Н. Ю.* Базовые лингвокультурные концепты в языковой картине мира эвенков и русских: Дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2014.
- Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику. М., 2008.
- Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
- Толковый словарь русского языка. Т. 1–4 / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М., 1996.

Виктория Александровна Левченко
Санкт-Петербург, Россия
viktoria.lev@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ СТАТУСОМ¹

Западные исследователи при изучении детской речи часто учитывают «социоэкономический статус семьи ребенка», справедливо предполагая, что инпут, получаемый ребенком в высокостатусной семье, будет значительно отличаться от инпута, получаемого ребенком в семье низкостатусной (Воейкова 2013; Доброва 2007). Российская действительность не позволяет предполагать, что экономическое положение семьи однозначно влияет на речевое окружение, в котором растет ребенок; принято говорить о социокультурном статусе (Доброва 2007). Это понятие включает в себя, в частности, отношение к воспитанию детей: культура совместного досуга, широкий круг интересов, посещение культурных мероприятий, внимание, уделяемое развитию и образованию детей, – наличие этих качеств вместе с высоким уровнем образования родителей говорит о высоком социокультурном статусе (ВСС), противоположная картина видна в семьях низким социокультурным статусом (НСС) (Штинова 2008). «Социокультурный статус семьи, где дети проходят первый этап социализации, влияет <...> на уровень детского речевого развития, <...> на специфику формирования языковой картины мира» (Данюшина 2013). Дети из семей с ВСС быстрее наращивают лексический запас, их речи свойственна большая правильность (дети из семей с НСС используют больше элементов просторечия, неправильных форм слов). Вместе с тем, дети из семей с ВСС чаще проявляют речевую креативность: самостоятельно конструируют формы слова и ищут различные стратегии ответа на заданный вопрос (Доброва 2013). Учитывая большую степень свободы, с которой дети из семей с ВСС владеют языком, можно предположить, что они с большей легкостью будут воспроизводить художественные произведения и активнее отвечать на вопросы, обсуждая услышанное.

Нам было важно увидеть, как справятся с заданием дети, не владеющие навыком пересказа, который осваивается в рамках школьной программы, поэтому для исследования были выбраны воспитанники дошкольных учреждений г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Выборка детей, принимавших участие в эксперименте, ограничивалась возрастом 4–5 лет.

1. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

Социокультурный статус семьи определялся по результатам анкетирования родителей с помощью опросника, предложенного Г. Р. Добровой (Доброва 2010); после анализа анкет мы выбрали 12 детей из семей с низким социокультурным статусом и 12 – из семей с высоким социокультурным статусом. Во время проведения констатирующего эксперимента (пересказ художественных текстов) ребенок находился в помещении с экспериментатором, ответы фиксировались при помощи диктофона.

Для пересказа предлагались произведения, написанные специально для детей и традиционно применяющиеся для занятий в образовательных учреждениях дошкольной и начальной ступеней: рассказы «Еж» Е. И. Чарушина, «Зайчик и рябина» В. А. Сухомлинского, «Как Маша стала большой» Е. А. Пермяка и стихотворение «Подружки» А. Кузнецовой. Они характеризуются использованием частотной лексики и грамматических конструкций и экспликационной тенденцией текстопостроения (содержание произведения прямо выражено в тексте), что соответствует уровню восприятия читателя 2– 5 лет (Фролов 2003).

Оказалось, что успешность самостоятельного пересказа у детей из семей с ВСС прямо коррелирует со способностью ответить на вопросы о тексте. Например, Федя Ф. (4,2) верно воспроизводит ситуацию, описанную в стихотворении «Подружки», и правильно отвечает на вопросы:

Стихотворение про девочек. Они, эти девочки поссорились, одна девочка только поддержала мишку и убежала с ним. И сказала: «Не отдам». У нас в группе бывают ребята... Помирились они. И эта девочка, которая сказала: «Не отдам», – она все ее игрушки отдала: и мишку, и куклу, и трамвай.

Диалог с экспериментатором:

Э: Про кого стихотворение?

Р: Про девочек.

Э: Что делали девочки?

Р: Поссорились.

Э: Почему девочки поссорились?

Р: Потому что, потому что... хм... из-за мишки.

Сравним этот ответ с тем, как воспроизводит текст «Как Маша стала большой» Вера К. (4,2, ВСС):

Я... я запомнила, как Маша выросла, и как Маша выросла. Как Маша посуду мыла. Как Маша пол подметала. Как ее называли большой. А дальше не знаю.

Э: Про кого был рассказ?

Р: Про Машу. Это маленькая девочка.

Э: Что она делала?

Р: И часы надевала, и бусы примеряла, и... дальше не помню.

Э: Зачем она это делала?

Р: Не знаю.

В случаях, когда ребенку из семьи с НСС удавалось успешно пересказать текст, он предсказуемо верно отвечал на дальнейшие вопросы. Интереснее, что если ребенок из этой группы с трудом справлялся с заданием или отказывался его выполнять, это не всегда обозначало, что он не понял или не запомнил текст. Например, Эмиль С. (4,10) в ответ на просьбу рассказать, что он запомнил после чтения «Ежа», произнес: «Не запомнил». Однако дальнейший диалог показал, что мальчик понял и запомнил услышанное, но, по-видимому, чувствовал себя неуверенно, впервые столкнувшись с такой задачей, как самостоятельный пересказ текста.

Э: Где жил еж?

Р: Он? В лесу.

Э: Как он попал в дом?

Р: Принесли мальчики его.

Э: Как ты думаешь, почему ребята принесли ежа домой?

Р: Чтобы он покушал.

Э: Что еж делал в доме?

Р: Делал? Клубочек. Молока покушал и обратно в клубочек. И ушел обратно в лес.

Э: Почему он лежал, свернувшись шариком?

Р: Потому что он боялся. Деток.

Э: Еж остался у ребят или вернулся в лес?

Р: Вернулся в лес. Потому что он боялся.

Для 40% детей из семей НСС первый текст стал своеобразной тренировкой: отказавшись воспроизводить рассказ «Еж», но успешно ответив на вопросы, ребята понимали суть задания и делали попытки пересказать следующие тексты. Таков пересказ Эмилем текста «Зайчик и рябина»:

Зайчик увидел рябину, ягоды... красные. Рябину он увидел и спросил: «Рябинка, пожалуйста, дай ягоду». А она попросила... попросила зайчика обратиться к ветру. И он обратился ветру. «Пожалуйста, ветер, дай мне ягоду». Ветер пришел, трясет рябину, и кисть большая ягод упала на снег. И зайчик обрадовался. И сказал «Спасибо» ветру.

Таблица 1.

Среднее количество слов, использованных при воспроизведении текста

	«Еж»	«Подружки»	«Зайчик и рябина»	«Как Маша стала большой»
Дети из семей с ВСС	20,60	15,90	22,50	20,90
Дети из семей с НСС	26,33	21,22	28,30	32,38

Тексты, рассказанные детьми из семей с ВСС, в среднем были короче, чем тексты, рассказанные детьми из семей с НСС (Таблица 1). Это связано с повторами, встречающимися в пересказах детей НСС, а также с

более частотным использованием ими «слов-паразитов» по сравнению с детьми ВСС.

Характерным примером является пересказ Дани Ч. (4,3, НСС) рассказа «Как Маша стала большой»:

Как Маша была большой она... она вот была маленькой, она все перепробовала. И мамыны куп- туфлиф ходила, баб-, как бабушка в капоте сидела, вот. Она, ммм, вот. Она один раз задумалась, пол подметать, мама так удивилась, она так пол подмела, аж мама удивилась. Даже вот папа удивился. Вот он, он сказал: «Она не только под-, подметает, еще... моет тарелки». Как тетя Катя делает прически. Еще... ее называют маленькой, подшучивают над ней, подзывают. Ее называют большой.

Даня многократно использует частицу «вот», а также повторяет собственные фразы («мама так удивилась», «аж мама удивилась»).

Подводя итоги, можно отметить, что дети из семей с высоким социокультурным статусом успешно пересказывают художественные тексты, если понимают, о чем идет речь в произведении, в основном справляются без подсказок со стороны взрослого. Дети же из семей с низким социокультурным статусом, непривычные к подобным задачам, часто неспособны связно пересказать текст, даже если он оказался им понятным. Тексты, рассказанные детьми из семей с ВСС, в среднем более лаконичные и связные. Вероятно, это связано с более богатой читательской средой дома и готовностью родителей поддерживать детей в попытках поделиться новой информацией, а также стремлением родителей добиться от ребенка именно связного рассказа о событиях, реальных или вымышленных.

Литература

- Воейкова М. Д.* Социально-экономический статус родителей и его влияние на качество усвоения языка ребенком // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 293–297.
- Данюшина Л. А.* Социальная среда как значимый фактор формирования особенностей языковой картины мира ребенка // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 297–300.
- Доброва Г. Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики – 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г. – Санкт-Петербург). СПб., 2007. С. 57–64.
- Доброва Г. Р.* Значимость выявления различий в имитации у детей для изучения вариативности речевого онтогенеза // Психоллингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2013. № 11. С. 46–57.

Доброва Г. Р. Эксперимент в онтолингвистике: Учебно-методическое пособие для магистрантов. СПб., 2010.

Фролов К. А. Языковая специфика текстов художественной прозы для детей: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003.

Штинова Г. Н. Социальная педагогика. М., 2008.

Екатерина Юрьевна Протасова

Хельсинки, Финляндия

ekaterina.protassova@helsinki.fi

ЕДА В ДЕТСТВЕ

Исследуя влияние образа жизни на становление личности, нельзя обойти стороной процесс приготовления и принятия пищи (Congou 2014). Названия продуктов и блюд принадлежат к числу первых слов, усваиваемых ребенком. С точки зрения взрослого, какая-то еда может быть вкусной и полезной, однако она не всегда выглядит такой же с позиции ребенка. Воспоминания о детстве в обязательном порядке (видимо, редко сознательно) включают ужас каких-то событий, связанных с неприятием пищи (например: «У меня все еды такие невкусные, я все их помню стошнить»). На всю жизнь остается в памяти вид котлеты, положенной в суп (чтобы ребенок съел первое в детском саду), выливание ненавистного молока под цветы, кормление кошки сыром с бутерброда и т. п. – трагикомические моменты взросления. С другой стороны, любимые блюда могут быть необычными (Горалик 2019). Воспоминания о семейных приемах пищи определяют личность человека (von Essen, Mårtensson 2017). Комплексный подход к еде должен объединять усилия всех членов общества в целях совершенствования детского питания (Earl 2018).

В нашем исследовании было опрошено около 30 русскоязычных взрослых, живущих в Финляндии, с целью установить тип отношения к еде прошлого и сравнить с тем, как изменились их кулинарные практики после переезда в Финляндию. Для данной статьи отобраны рассуждения респондентов, касающиеся детской тематики.

В советском детстве выбор пищи был небольшой: «Суп из пакетов очень любили мы, картошку с грибами солеными, не любила молоко, вареный лук. Я помню, как из Москвы привозили овсяное печенье. Вот когда мы ехали в Москву, мы все время: вот мама нам купит овсяного печенья. И томатное мороженое было только в Москве. Мы ездили всегда через Москву только на юг. А вот знаете, что мы любили: белый хлеб, батон, с маслом и сверху посыпанный сахаром. Это мы ели всегда», у других большое лакомство – черный хлеб с растительным маслом с солью, иногда жаренный на сковороде, самодельные сухари, когда снаружи уже корка, а внутри хлеб еще мягкий. Москвичи же вспоминают,

что овсяное печенье было только в продуктовых заказах на праздники, а томатное мороженое – как раз на юге.

Предпочитаемая еда вызывает особые чувства: «Мороженое очень любила в детстве, шоколад, а вот из такой обычной еды я очень мало помню. Я не любила пряники. Как сейчас помню чувство: пряники – это ужас какой-то, потому что нас заставляли в садике их есть. Мы жили в такой деревне, где мороженое привозили раз в неделю, и морозильников не было, то есть летом покупали мороженое, и надо было его съесть, т. е. впрок его не купить, вот мама покупала несколько, и я их съедала сразу. И почему-то она говорила, что она не любит мороженое, и я понимала, что это потому, чтобы мне больше досталось. А я вот искренне не могла понять, как можно не любить мороженое. Вкусы ежедневной еды детства какие-то смазанные, какие-то такие яркие моменты – арбуз помню, мы как-то купили большой арбуз и съели вдвоем с мамой за один раз». Чем меньше еды, тем ярче воспоминания о чем-то, выходящем за рамки обыденности. «В детстве я очень любила картофель во всех его проявлениях, от картошки «в мундире» до драников. Мое детство в России пришлось на период перестройки, и картофель был одним из основных продуктов питания, во многом и по экономическим соображениям. Блюда из картофеля до сих пор мои самые любимые. К счастью, родители не заставляли меня есть то, что я не любила, поэтому каких-то особенных травм от нелюбимой еды не осталось. Пожалуй, я не любила кашу. Я не ходила в детский сад и поэтому знаменитую холодную манку попробовала только в первом классе. Каша мне не понравилась, но, на мое счастье, это был уже сентябрь 1993 года, и обеды в школьной столовой отменили той же осенью».

Вспоминают мамины пироги, колеты с пюре, «докторскую колбасу, картофельное пюре с грибами, мамин «наполеон» и треску в томате (тоже маминого изготовления)». Нравилась «традиционная домашняя: картошка, жареная курица, тушенная капуста, сосиски, торты – мама вкусно готовила. И бабушка тоже. Не переносу сало с детства по сей день». Нелюбимой еды может быть и много: тушеные овощи, хлеб с тмином, молоко, масло, кефир, холодец, селедка, «ленивые голубцы, лук в вареном или жареном виде», «каши до сих пор на дух не переносу».

Семейная еда за общим столом особо окрашена: «Каждое воскресенье на завтрак в семье были макароны с сыром, и это был праздник. На ужин ели совсем мало, гораздо меньше, чем едим теперь». С каждым блюдом могут быть сопряжены ритуалы: «Кулинарные эпопеи моего детства связаны с наполеоном и холодцом. Процесс изготовления первого был очень сакрализован, все этапы и фазы должны были четко и очень по-особому выполняться (взбивать масло со сгущенкой в кремосбивалке доверялось мне – это было таинство превращения, далее, тестяной ком

из муки и масла нужно было тысячу раз разрубать специальным ножом, тогда корж будет «крохкий»). Наполеон делали строго на Новый год. На остальные праздники покупали кремовый торт (обязательно), никаких пирогов – те были простым десертом на выходные. Холодец – это вообще эпопея, так как надо было купить свиные копыта, потом часами их вываривать, потом обсасывать (на эту процедуру приглашались мы с сестрой), а потом уже бульон с добавлением мяса и специй заливался в металлические судки. Холодец тоже в воспоминаниях связан с Новым годом».

Мнения могут быть противоположными: «Не любила супы, особенно борщ! Сейчас же это один из любимейших супов!»; «В детстве нравились различные супы. А вот не любила любую еду, где присутствовала рыба, так как в какой-то момент я ее «переела». Рыбу не ела в свое время очень долго, лет до 20»; «Пельмени и курицу-гриль очень любила! Без ума была от оливье-салата...».

Бабушки выступают как ведущие кулинары: «Я очень любила бабушкины щи, мне кажется, это было что-то очень вкусное, потому что ели из какой-то миски необыкновенной деревянной ложкой, почему-то я сама придумала, что буду есть деревянной ложкой. А вообще мне кажется, что я и бабушкины щи любила только потому, что мне хотелось экзотики какой-то, вот деревянной ложкой из какой-то миски»; «Бабушка готовила пшеничную кашу и супы из соленого мяса. Бабушка была с Костромской области, а другая из Калининградской области, и у обеих были вот русские печи, где готовили, и, конечно, это было очень вкусно».

У некоторых респондентов эмоциональных переживаний ни о какой еде нет, отдаленно вспоминают пельмени, гречневую кашу, пломбир (в стаканчике), жареную картошку. Возможны aberrации: «Я просто знаю, что я ее люблю, может, мне кажется, что в детстве я ее любила». Кто-то сообщает: «Не помню каких-то особенных предпочтений»; «У меня нет никаких воспоминаний о том, что я не могла что-то попробовать. Видимо, вся скромная советская кулинарная ойкумена была мне доступна. Помню только, что в нашем доме не было меда и очень редко покупался сыр».

Что считать детской едой, зависит от детей, не у всех это одинаково: «Дети очень тяжело едят свежие овощи, салаты и все, что перемешано. Детям очень важно видеть, что они едят, четко: картофель. Они склонны к раздельному питанию. Банки годятся как запасной вариант. Это стереотип, потому что мне всегда казалось, что если консервы, там либо много соли, либо какие-то дополнительные консерванты, чтобы эту еду сохранить долго, и что-то нужно туда добавить, что не должно быть полезным ребенку. Поэтому я считаю, что лучше свежее». Некоторые предлагают отказаться от избытка каш: «Утром, вечером и днем кормят этой кашей», а если ребенок ест детские консервы, «ничего плохого, лишь бы

ребенок ел». «Еда для детей в банках – удобный вариант, если мама особо не готовит или нужно кушать вне дома. Финское детское питание меня вполне удовлетворяет. В некоторых банках, правда, очень много соли. Но это и для детей постарше». Однако если приучать к свежеприготовленной еде, малыш быстрее привыкает есть фрукты и овощи. «Правильная детская еда – домашняя», – считает большинство, в том числе предпочитают самодельные соки, а готовая еда в баночках, по мнению респондентов, годится для поездок или если нет времени.

Взрослые полагают, что дети должны есть рыбу, хотя не всех легко ей накормить: «Нужно найти, какую рыбу они любят. Рыбные палочки, конечно, едят, или котлетки какие-нибудь рыбные. Сын начал с соленой рыбы есть, с сырой. Он не ел такую вот жареную рыбу, а вот сырую ел, и потихонечку – вот сейчас ест обычную такую рыбу, ее тоже. Он любил креветки»; «Дети чаще, кстати, не вкус различают, им форма важна. Если форма знакома, привычна, закатаем в эти шарики, которые они любят, хоть что туда. Я не знаю, как эти называют – овощные, грибные шарики – они все для них легко идут, так что можно накормить ребенка». Утверждается, что кормить следует разнообразно, что для этого достаточный выбор продуктов в магазине. То же подтверждают и участники форума «Мамочки Финляндии».

Допустимо приучать к взрослой еде как можно раньше: «Я не считаю, что пища для детей должна как-то разительно отличаться от пищи для взрослых. Возможно, в ней может быть меньше специй, но, в целом, дома мы не готовим отдельно для детей. Другой вопрос – это то, что мои дети малоежки и накормить их в принципе чем-либо – большая проблема. Я стараюсь предлагать им сбалансированное питание, которое включает в себя как белки и углеводы, так и фрукты и овощи, богатые клетчаткой. Однако до сих пор процесс питания детей проходит в нашей семье, как говорят, «с переменным успехом». Сейчас сын питается преимущественно молоком и мучными изделиями, такими как макароны, блины, пироги и т. д. Очень надеюсь, что когда он пойдет в садик, там питание нормализуется под влиянием коллектива»; «Детская еда (для малышей лет до двух) – это взрослая еда без соли, сахара (исключение – фрукты и йогурты) и особых специй и поданная в подходящем виде (пюре, зернышко, маленькие кусочки...). Более старшие дети могут есть все с общего стола, кроме некоторых аллергенных продуктов и острых блюд. Напитки – вода, молоко, компот, травяной чай, иногда соки»; «Детская еда должна быть сбалансированной по химическому составу. Ребенок должен получать соответствующее его возрасту количество энергии, белков, жиров, углеводов, витаминов и минеральных веществ. Еда должна быть здоровой и разнообразной, свежей. Это не должны быть полуфабрикатные изделия, острое, жареное, кетчуп,

майонез, чипсы, соки, сладости. Ребенка нужно кормить по требованию и ни в коем случае его не заставлять. Моего ребенка в данный момент не удастся накормить никаким супом, также к «новой» еде относится с опаской и пробовать не хочет»; «Детская еда – это простые, немногосложные блюда, без сильной жарки, без сахара, без большого количества соли. Ребенка нужно кормить, как себя, а чтобы еда взрослых подходила и детям, то смотрим первый пункт и исключаем (ну или хотя бы уменьшаем) из блюд фритюры, жарки, сахар, соль. В Финляндии к продуктам в магазине нет претензий, только вот был бы творог классический и побольше белой рыбы»; «Из собственных блюд хорошо пошли банан со взбитыми сливками, картофельное пюре с кукурузой и горошком. Финская универсальная еда – карельские пирожки, их едят все, и домашние, и гости».

Главной, однако, остается манная каша и вообще каши. Некоторые жалуются на то, что каши в Финляндии не такие, как в России, а другим это нравится. «Должна сказать, что принципы детского питания я пересмотрела в первые месяцы после переезда в Финляндию. Piltti [название фирмы, производящей детскую еду в банках] стало главной пищей, а также фрукты-овощи. Знаю, что овощное пюре – не самая любимая детская еда, но нужная!» Дискуссия между бывальыми и новичками о правильности финского подхода к питанию продолжается и на сайтах. Возможно, вреден МакДональдс, куда можно пойти «только с классом или с друзьями, нельзя, чтобы такая еда ассоциировалась у ребенка с родителями». Есть овощи, фрукты, ягоды можно больше, чем давали в детстве родителям, и это «полезнее, чем есть хлебные изделия, картошку и жирную еду». Вегетарианцы считают, что «у ребенка должен быть выбор в этом вопросе», нельзя запрещать есть мясные продукты.

Все же благие намерения не всегда реализуются на практике: «Я бы с радостью кормила своих детей только кашами различными, сезонными ягодами/фруктами/свежими овощами, творожками... Что я, в принципе, и считаю детской едой! Но они любят макароны с кетчупом, оладушки с вареньем... Пробовали кормить так, чтобы они ели столько, сколько хотят, но тогда они быстро прогладываются и постоянно что-то кланчат, в итоге, мама с кухни не выходит и маму это порой жутко раздражает... Поэтому мы едим 4 раза в день в определенное время! И никаких перекусов! Отказался от еды – ждешь следующего приема пищи! Конечно, как и в любом правиле, есть и свои исключения, но в основном вот так вот :) а едим мы все, вот только не всегда! У нас нет такого, что что-то кака! Кака у кота в туалете, и дети это прекрасно знают».

В мультфильме «Головоломка» самый большой ужас детства – брокколи. Чаще отношение к нему, как и к запаху других видов капусты, негативное. Впрочем, русскоязычные взрослые готовят этот овощ редко:

«Не удавалось накормить цветной капустой и брокколи, хоть что придумываешь для них»; «Старший сын только сейчас может ее уже есть, потому что взрослый. Младший только ее ест в гостях, потому что если ее дали в гостях, не будешь же не есть, но дома он ее есть не будет»; «Брюссельскую капусту, маленькие такие кочанчики, я не могу есть. Мне даже запах ее – непонятно, что это, ни рыба ни мясо».

Видимо, нет общего любимого, как и общего ненавистного блюда. Отношение к тому, что когда-то нравилось, может перемениться. В ситуации иммиграции происходит адаптация к новым видам питания, и воспоминания детства могут стереться, а могут и быть ностальгически окрашенными. Матери относятся к детской еде ответственно, в них борется стремление повторить то же, что делали их матери, со стремлением стать такой же, как и окружающие мамы.

Литература

Горалик Л. Пирожок с молитвою: 121 удивительное блюдо из нашего детства.

Код доступа: [postpost.media] (Дата обращения: 26.02.2019)

Conroy T. M. Food and Everyday Life. Lanham, 2014.

Earl L. Schools and Food Education in the 21st Century. Oxon, 2018.

von Essen E., Mårtensson F. Young adults' use of emotional food memories to build resilience // Appetite. 2017. № 112. P. 210–218.

Нина Шалваевна Александрова

Берлин, Германия

deutschrussische_sprachbruecke@gmx.net

КАК РАНО РЕБЕНОК МОЖЕТ СТАТЬ БИЛИНГВОМ?

В настоящее время нередко можно встретить объявления, предлагающие учить языкам младенцев, например – пять языков с двух месяцев. Организаторы таких обучающих программ, вероятно, предполагают, что младенец с рождения или даже еще во внутриутробный период готов воспринимать вербальную информацию. При этом нередко утверждается, что учить языки «чем раньше, тем лучше». Так ли это?

Тезис «чем раньше, тем лучше» в отношении развития любых живых существ ошибочен: все живое на Земле развивается согласно генетической программе, которая четко определяет время и последовательность созревания функций, обеспечивающих жизнедеятельность организма. Нормальное развитие – это всегда развитие своевременное, а не преждевременное: так, преждевременные роды – это всегда патология. Созревание когнитивных функций также происходит по четкому природному графику. Задержки в становлении функций (например, позднее развитие речи) вызывают беспокойство родителей,

но и значительное опережение обычных сроков означает сбой генетической программы и может быть предвестником тяжелой болезни. Сроки нормального языкового развития при одноязычном воспитании определены генетически и хорошо известны: так, переход ребенка к фразовой речи в норме происходит в диапазоне от полутора до двух с половиной лет. Стабильность этих сроков определяется тем, что вербальное общение на родном языке – видоспецифическая, т. е. обязательная для здорового человека функция, становление которой происходит как саморазвитие (Lenneberg 1972; Алхазисвили 2004; Пинкер 2004; Ушакова 2004).

А вот билингом здоровый ребенок быть не обязан и может стать им лишь в условиях двуязычной среды (естественный билингвизм) или в результате обучения (искусственный билингвизм). Сроков, определенных самой природой, для становления билингвизма нет, поэтому вопрос, каким способом и с какого возраста учить неродные языки, является дискуссионным. Несомненно, этот вопрос волновал многие поколения педагогов, и тот факт, что основным способом постижения неродных языков в современном мире является логический способ, т. е. изучение языков как иностранных в школе с третьего или с пятого класса, свидетельствует, что для одноязычной среды именно такая организация является оптимальной. Важным для успеха является интенсивность изучения: так, во многих гимназиях Германии в настоящее время первый иностранный язык изучают с пятого класса ежедневно, с седьмого класса начинается изучение второго иностранного – также ежедневно, а с девятого класса, по желанию, можно учить третий иностранный. Изучение языков как иностранных логическим способом требует определенного уровня освоения родного языка, в том числе освоения письменной речи, а также сознательного отношения к занятиям, поэтому использование логического способа для обучения дошкольников и младших школьников малоэффективно.

А как рано ребенок может стать естественным билингом? Для ответа на этот вопрос обратимся к обзору литературы, представленному в статье Т. В. Ахутиной, К. В. Засыпкиной и А. А. Романовой «Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные» (Ахутина, Засыпкина, Романова 2013).

Обзор недавних исследований периода доречевого развития показывает, что доречевые дети знают и могут больше, чем ранее предполагалось: новорожденные узнают голос матери, а также кричат по-разному в зависимости от языка матери, т. е. уже внутриутробно слышат и запоминают особенности материнского голоса, которые, в свою очередь, отражают особенности конкретного языка. Активно изучается

в настоящее время этап становления контакта ребенка и окружающих, и остроумные эксперименты показывают, насколько много может понимать младенец (Bates, Thal, Finlay, Clancy 2003; Томаселло 2011). Т. В. Ахутина и ее соавторы комментируют работу М. Томаселло: « <...> понимание интенций других и построение совместных намерений представляют базовую структуру социальных действий и коммуникации, <...> владение базовой структурой позволяет ее участникам создавать с другими людьми совместные смысловые пространства, или совместные знания (shared conceptual spaces). <...> Совместное внимание и совместные знания создают контекст, который позволяет детям соотносить слово и значение» (Ахутина, Засыпкина, Романова 2013). Здоровый ребенок обладает неязыковой базовой структурой понимания намерений и общего смыслового контекста происходящего, которая «оказывается уже практически полностью сформированной до того, как начинается освоение речи» (Там же).

Младенчество – чрезвычайно важный этап развития ребенка, но это этап именно доречевой, т. е. ребенок понимает интонации, мимику, жесты, взгляды окружающих, но понимать первые слова родного языка (соотносить звучание слова с его значением) здоровый ребенок начинает лишь в девять месяцев. К этому времени в социальном и когнитивном развитии детей происходят серьезные изменения: в частности, ребенок может проследивать направление взора взрослого и чаще сосредотачивает внимание на тех объектах, которые привлекли внимание взрослого. Эта способность, вероятно, является необходимым условием для соотношения слова и значения.

Билингвизм – это, прежде всего, понимание двух языков, когда предмет, действие, явление связываются не с одним словом, а с двумя словами в разных языках. До девяти месяцев мозг ребенка не может осуществлять данную функцию даже в одном языке. Поэтому многоязычие вокруг младенца не может привести к освоению языков. Также ошибочно называть младенцев билингвами на том основании, что родители обращаются к ним с рождения на разных языках. Необходимо отметить, что само по себе обращение на разных языках и к более старшим детям не гарантирует, что все языки воспринимаются и усваиваются. Наблюдения показывают, что младенцы, к которым с рождения обращались на разных языках, обычно начинают понимать и говорить первые слова лишь на одном из языков (как правило, это язык матери), а другие языки игнорируют, оставляют без внимания (Александрова 2017а). В некоторых случаях наблюдаются заметные задержки развития речи, и родители отказываются от двуязычного воспитания. В других случаях один язык в плане усвоения вырывается вперед, становится

ведущим, а второй долгое время остается слабым (Александрова 2017б). Параллельное развитие двух языков и одновременный переход к полноценной фразовой речи в обоих языках в обычные сроки (т. е. до двух с половиной лет) вряд ли возможен: за двадцать лет работы с двуязычными детьми мне не доводилось ни наблюдать подобное, ни слышать об этом от родителей детей.

Билингвизм – это умение понимать два языка и говорить на двух языках. Билингвами правильно называть детей лишь тогда, когда с ними можно установить достоверный контакт на двух языках. Как правило, это возможно не раньше, чем к трем годам.

Будет ли раннее погружение в многоязычие (например, к младенцу с рождения обращаются на нескольких языках) способствовать в дальнейшем успешному освоению языков? Среди исследований доречевого развития есть те, которые заставляют предположить обратное: в процессе развития в одноязычной среде у ребенка происходит настройка к одному языку. Так, известно, что дети с момента рождения могут различать просодические особенности языков и разнообразные контрасты речевых звуков. Но к восьми месяцам, в период лепета, когда устанавливаются соответствия между звуком и артикуляцией, дети теряют способность различать звуковые контрасты, не представленные в их родном языке. Более того, Kuhl и его коллеги показывают, что умение различать контрасты родного языка в возрасте между шестью и двенадцатью месяцами положительно коррелирует с речевыми возможностями в два и три года, тогда как умение различать контрасты неродного языка в этом возрасте коррелирует отрицательно (Kuhl, Meltzoff 1988). Косвенно данные результаты свидетельствуют об ограничении нейронального ресурса, отведенного природой для освоения родного языка и о пластичных перестройках внутри этого ограниченного ресурса как механизме обеспечения развития.

При одноязычном развитии дети долгое время (по некоторым данным вплоть до пяти лет) не разделяют предмет и его имя (феномен словесного реализма). «Усваивая из речи других людей первые словесные формы или их приблизительные имитации, ребенок включает звуковую форму, которую ему дает социальное окружение, в структуру своих ментальных репрезентаций. Эта своего рода слитность звукового обозначения с объектом, явлением, обеспечивает легкость опознания значения слова: его восприятие вызывает в сознании и сам объект в его целостности» (Ушакова 2004).

В двуязычной среде развитие протекает иначе: ребенок лишен опоры на слитность звукового обозначения с объектом, что также

свидетельствует о перестройке когнитивных механизмов и приспособительном характере билингвизма.

А может ли многоязычие вокруг младенца быть вредным для него? Исключить этого нельзя. Так, нам знаком ребенок, которого «учили» пяти языкам с двух месяцев и у которого речь полностью отсутствовала в два с половиной года. Но сделать однозначное заключение о влиянии и вреде именно этого фактора нельзя: необходимо долговременное наблюдение за ребенком. Нередко дети в многоязычной среде игнорируют все языки, кроме одного, заставить такого ребенка слушать и понимать второй язык довольно сложно (Александрова 2017а). Причем вполне возможно, что игнорирование языков – защитная реакция от перегрузки. Но если многоязычная среда становится агрессивной, если слушать несколько языков тем или иным образом заставляют, исключить вреда такого погружения нельзя. Этот вопрос нуждается в изучении.

Литература

- Александрова Н. Ш.* Двужычная среда – причина естественного билингвизма или лишь необходимое условие? // От билингвизма к транслингвизму: про и контра. Материалы III Международной научно-практической конференции Москва, РУДН, 1–2 декабря. М., 2017а. С. 142–148.
- Александрова Н. Ш.* Может ли естественный билингвизм быть вреден? // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017б. Т. 14. № 2. С. 211–216.
- Алхазишвили А. А.* Психологические основы обучения устной иностранной речи // Психологические основы обучения неродному языку. М., Воронеж, 2004. С. 77–87.
- Ахутина Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А.* Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные // Вопросы психолингвистики. 2013. № 1(17). С. 20–42.
- Пинкер С.* Язык как инстинкт. М., 2004.
- Томаселло М.* Истоки человеческого общения. М., 2011.
- Ушакова Т. Н.* Речь: Истоки и принципы развития. М., 2004.
- Bates E., Thal D., Finlay B.L., Clancy B.* Early language development and its neural correlates // Handbook of neuropsychology. Amsterdam, 2003. Vol. 8. Part II.
- Kuhl P.K., Meltzoff A.N.* Speech as an Intermodal Object of Perception // Perceptual Development in Intensity / Ed. by A. Yonas. N.Y., 1988. Vol. 20.
- Lenneberg E.* Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt, 1972.

Наталья Рингблом
Стокгольм, Швеция
nari@slav.su.se

Анастасия Николаевна Забродская
Таллин – Тарту, Эстония
anastassia.zabrodskaia@gmail.com

Светлана Карпова¹
Ларнака, Кипр
skarpava@uclan.ac.uk

ТРАНСЛИНГВИЗМ КАК ПОВСЕДНЕВНАЯ ПРАКТИКА МНОГОЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ В ШВЕЦИИ, ЭСТОНИИ И НА КИПРЕ

Определение транслингвизма. Переключением кода называется альтернативное использование двух и более «кодов» (языков, диалектов, языковых вариантов и т. д.) в течение одной беседы (Auer 1998: 1). В модели П. Ауэра (1999) такое переключение кодов играет роль контекстуализирующего намека (*contextualization cue*). Оно представляет собой первую стадию модели «От переключения кодов через языковое смешение к смешанному коду» (*From codeswitching via language mixing to fused lects*), в которой переключение двух кодов несет пока только конверсационные функции и встречается в виде коротких вставок – инсерций (*insertion*) – внутри предложений/фраз или на их границах.

Как известно, билингвы практически всегда используют два языка в различных ситуациях и с разными людьми; но они могут использовать и два языка одновременно, если знают, что собеседники их понимают. Билингвы используют в своей повседневной коммуникации различные дискурсивные практики, с помощью которых они осознают окружающую их двуязычную действительность (García 2009: 45). Возможность двуязычного индивида регулировать, когда и как пользоваться языком в зависимости от контекста, называется транслингвизмом (Garcia, Li Wei 2014: 80).

Транслингвизм и образование. Транслингвизм считается довольно эффективным при двуязычном образовании, так как позволяет использовать весь языковой репертуар билингвов (Garcia, Lin 2016). Как отмечает Бейкер (Baker 2011: 289), транслингвизм позволяет дать более глубокое и полное понимание предмета на слабом для ребенка языке (см. также Lewis et al. 2012). Один язык помогает другому, чтобы процесс обучения легче прошел для билингва.

Цель исследования. В данном исследовании представлены практики транслингвизма носителей русского языка и их детей на Кипре, в 1. Авторы в равной степени приняли участие в написании данной статьи. Эстонская часть исследования проводится в рамках проекта IUT20-3 «Sustainability of Estonian in the era of globalization» (ЕККАМ).

Эстонии и Швеции. В наших работах мы уже изучали сам процесс выбора языка как дома, так и за его пределами (Karpava, Ringblom & Zabrodskaja 2018 – Карпова, Рингблом и Забродская 2018). Наша главная цель состоит в том, чтобы описать стратегию транслингвизма в трех разных языковых контекстах: на Кипре, в Швеции и в Эстонии. Хотя на сегодняшний день транслингвизм в основном обсуждается лишь в контексте школьного преподавания, термин может быть применен более широко, например, при описании практик семейного общения (в частности при описании выполнения домашних заданий). По нашему мнению, частое использование кодовых переключений в ситуации освоения эритажного языка может привести к тому, что язык перестанет развиваться и еще более утратит свои функции, так как отсутствие необходимых лексических средств является первой ступенью к потере языка.

Методология. Материалом для исследования послужили опросники (Otwinowska, Karpava 2015), этнографические наблюдения, а также устные полуструктурированные интервью с русскоязычными семьями в трех странах. В центре нашего исследования оказались 50 семей на Кипре, 20 в Эстонии и 50 в Швеции. Помимо анкет и интервью, материалы также включают в себя записи спонтанной речи двуязычных подростков в ситуации общения дома. По мнению Varenne и McDermott (Varenne, McDermott 1998: 177), довольно тяжело заставить людей во время их естественных языковых практик, именно поэтому мы считаем наиболее ценными записи спонтанных разговоров в смешанных семьях. Наблюдения за стратегией транслингвизма в спонтанной ситуации чрезвычайно важны, так как помогают проследить, в каких ситуациях и как именно используется другой язык.

Страны и языки. Кипр. Согласно переписи населения в 2011 году, на Кипре проживают 11 000 русскоговорящих, большинство из которых приехало на Кипр в 90-е годы. За последние годы русский язык стал одним из самых популярных и предпочитаемых иностранных языков на Кипре, и даже коренные киприоты стремятся изучить русский язык. Уже сегодня русский язык является лингва-франкой на Кипре (Ercleous 2015).

Швеция. В Швеции на сегодняшний день говорят более чем на 150 языках, и русский язык никогда не считался языком большого количества мигрантов (в отличие от финского, турецкого, сомали, арабского, испанского или персидского). На сегодняшний день в разных уголках страны проживают чуть больше 30 000 носителей русского языка (Parkval 2015: 276), но их число постоянно увеличивается.

Эстония. Количество русскоязычных в Эстонии составляет 25% от всего населения страны. Данная группа гетерогенна и так же, как и в Швеции и на Кипре, включает в себя выходцев из бывшего Советского

Союза – представителей различных языков и культур: на русском языке как первом говорят не только этнические русские, но и многие украинцы, белорусы и представители других национальностей.

Результаты. Наши результаты показали, что существует много общего между тем, как носители русского языка в трех странах относятся к языковому «разнообразию» и практикам транслингвизма. В большинстве своем родители стараются использовать стратегию «Один родитель – один язык», чего также ожидают от своих детей, однако дети показывают более гибкое отношение к смене языков и используют все имеющиеся в их репертуаре языковые средства для выражения своих мыслей. Однако и сами родители в повседневной практике нередко используют два языка, как, например, в записке, оставленной матерью на кухонном столе (Швеция): *Я купила тебе твой любимый havremjolk* (овсяное молоко).

Не все семьи придерживаются какой-либо специальной языковой политики, и их языковые практики можно описать как позицию *laissez-faire* (невмешательства) по отношению к языкам. Некоторые родители признавались, что, приехав в новую страну проживания, ставили перед собой цель изучить язык и поэтому, чтобы иметь больше языковой практики, старались даже с детьми говорить на языке окружения. Как показали интервью, многие родители не только использовали с детьми тот язык, который, на их взгляд, был наиболее уместен в конкретной ситуации (часто – язык страны), но и тот язык, который просто первым приходил на ум и на котором в данной ситуации было легче выразить свою мысль.

В результате и дети часто использовали доминантный язык, даже тогда, когда языком общения был русский, например, когда не хватало терминов, когда объяснялись факты, говорилось о новостях, выполнялись домашние задания: *Я так пишу как tidningsartikel* (газетная статья, шв.).

Интересно также и то, что сами родители часто используют в своей речи язык окружения, особенно терминологию, даже обращаясь к детям (примеры с Кипра): *Здесь хорошо, рядом своя φρουταρία* (овощной магазин); *Я даже не знала, как готовить колоκάσι και φακές* (сладкий картофель или топинамбур и чечевица); *Старший пойдет в πρόδημοτική* (в начальную школу); *Надо звонить в δημαρχείο* (мэрия). Неудивительно, что и дети используют ту же стратегию при обращении к родителям: *Мама, заверни бутерброды в ασημόκόλλα* (в фольгу).

Данные примеры можно, безусловно, также трактовать как смену кода. Как показали исследования Забродской (Zabrodskaja 2013: 86), смена кода часто используется говорящими на русском языке при нехватке русских эквивалентов. Записи речи жителей Эстонии (представителей разных поколений и в разных ситуациях) содержат множество примеров заполнения лексических лакун с помощью языка страны

проживания. Чаще всего эстонский эквивалент используется, так как является наиболее емким, кратким или часто употребляемым (в сравнении с русским). Но иногда ребенок или родитель просто не владеют русским эквивалентом, так как не усвоили его в соответствующей языковой ситуации. Ср. диалог: Мать: *Ну что вы сегодня в школе проходили?* Ребенок 1: *Ikka õppisime* (Разумеется, учились). Ребенок 2: *A мы не õppisime* (А мы не учились).

В материалах, полученных нами, дети часто не знали русского эквивалента и просили матерей помочь им (пример с Кипра, в котором ребенок не знает или не может сразу вспомнить, как будет сковорода на русском языке и пытается описать ее на греческом): *Μαμά πως ονομάζεται αυτό που εσύ κάμνεις блинчику? (Мама, как называют то, на чем пекут блинчики?).* Однако нередко русский эквивалент был знаком, но ребенку было лень его вспоминать (что часто было характерно и для поведения родителей), или же русский эквивалент был недостаточно емким, чтобы объяснить, что хотел сказать ребенок. Постоянное общение на двух языках, безусловно, накладывает отпечаток как на языковые практики, так и на значение определенных терминов, которое тоже может меняться под влиянием второго языка.

Как известно, транслингвизм используется для достижения понимания и облегчения коммуникации (см. Toth и Paulsrud 2017), что становится особенно важным при выполнении домашних заданий (примеры из Швеции): *В этом uppgift e (задании) нужно было сначала multiplicera (умножить) и только потом addera (складывать), а не наоборот!*

Записи речи жителей Эстонии также содержат примеры заполнения лексических лакун с помощью языка страны проживания. Чаще всего эстонский эквивалент используется, так как является наиболее емким. Но иногда ребенок или родитель просто не владеют русским эквивалентом, так как не усвоили его в соответствующей языковой ситуации: *ära pane seda lõppu* (не пиши это окончание).

Среди детей, усвоивших русский язык еще в России, после нескольких лет в новой стране проживания транслигвальные практики становятся частью повседневного естественного общения. У многих возникает собственный язык, понятный лишь в стране общения. В определенной группе носителей одновременное использование двух языков даже становится немакрированным, то есть совершенно естественным способом разговора. Многие родители неодобрительно относятся к смешению языков и смотрят на него не как на выбор билингва (ср. García 2009), а как на засорение речи. Однако и речь родителей тоже подвержена влиянию языка страны проживания. Сами

же подростки используют кодовые переключения для достижения понимания.

Заключительные замечания. Проанализировав примеры спонтанной речи подростков, мы пришли к выводу, что транслингвизм используется как в прагматических целях, так и в тех случаях, когда не хватает лексических средств в определенной области. Русские дети часто используют два языка для достижения понимания, выполняя домашние задания. Аналогичные языковые практики они встречают и у своих родителей.

Всего было зафиксировано пять конверсационных функций переключения кодов.

1. Самые распространенные функции – игровая и экспрессивная. Кодовые переключения используются для выражения отношения к тому, о чем идет речь.

2. Функция передачи чужой речи (*quotations*) – чаще всего шведский, эстонский или кипрский, греческий, в ситуации описания общения с нерусскоязычными собеседниками.

3. Функция усиления, выделения, пояснения определенной части высказывания.

4. Функция комментирования.

5. Функция персонализации, конкретизации объекта/предмета разговора.

Наши результаты полностью сопоставимы с результатами Lin и Martin (Lin, Martin 2005), а также Arthur и Martin (Arthur, Martin 2006), подчеркивающих педагогическую значимость смены языкового кода. Многие учителя считают транслингвизм эффективной педагогической практикой (Williams 1994), довольно полезной при двуязычном образовании (Blackledge, Creese 2010). Однако, несмотря на то что при помощи переключения на другой язык объяснение материала происходит намного быстрее, с точки зрения сохранения языка данная практика является не совсем уместной, хотя она и становится на сегодняшний день все более распространенной. Такая тактика в системе образования ведет к тому, что она чаще и чаще используется и дома, что может негативно сказаться на освоении родного языка.

Вместо постоянного использования терминов из доминантного языка родителям было бы более целесообразно ввести необходимую русскую терминологию, чтобы ребенок был с ней знаком и даже использовал ее в своей коммуникации, иначе существует риск, что определенный языковой регистр будет просто незнаком ребенку на русском языке. Но так как дети не ходят в русские школы и владеют в основном только «домашним» русским языком, сделать это чрезвычайно трудно, однако необходимо и начинать нужно с самых частотных терминов.

Данная статья – это только начало изучения транслингвизма у эри-тажных носителей в Швеции, Эстонии и на Кипре. Необходимо продолжить наши исследования, чтобы понять, что происходит с языком как в школьном, так и в домашнем контексте.

Литература

- Arthur J., Martin P.* Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam // *Comparative Education*. 2006. № 42. P. 177–202.
- Auer P.* Introduction: Bilingual Conversation revisited. // *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity*. Routledge. London, NY, 1998. P. 1–24.
- Auer P.* From codeswitching via language mixing to fused lects: Towards a dynamic typology of bilingual speech // *The International Journal of Bilingualism*. 1999. № 3/4. P. 309–322.
- Baker C.* *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed). Bristol, 2011.
- Blackledge C., Creese A.* *Multilingualism: A Critical Perspective*. London, 2010.
- Eracleous N.* *Linguistic landscape of Limassol: Russian presence*. MA thesis, University of Cyprus, 2015.
- García O.* *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.
- Karpava S., Ringblom N., Zabrodskaja A.* Language Ecology in Cyprus, Sweden and Estonia: Bilingual Russian-Speaking Families in Multicultural Settings // *Journal of the European Second Language Association*. 2018. № 2 (1). P. 107–117.
- Lin A., Martin P.* *Decolonisation, Globalisation: Language-in-education Policy and Practice*. Clevedon, 2005.
- Lewis G., Jones B., Baker C.* Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualization // *Educational Research and Evaluation*. 2012. № 18. P. 655–670.
- Otwinowska, A., Karpava, S. (2015). MILD questionnaire: Migration, identity and language discrimination/diversity. University of Warsaw and University of Central Lancashire, Cyprus. Unpublished manuscript.
- Parkval M.* *Sveriges Språk i Siffror. Språkrådet Morfem*, 2015.
- Toth J., Paulsrud B.* Agency and Affordance in Translanguaging for Learning: Case Studies from English-medium Instruction in Swedish Schools // *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, 2017. P. 189 – 207.
- Varenne H., McDermott R.* *Successful Failure*. Colorado, 1998.
- Zabrodskaja A.* Morphosyntactic contact-induced language change among young speakers of Estonian Russian // *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*. Amsterdam, Philadelphia, 2013. P. 77–106.

Сулущаш Тленшиевна Боранбаева

*Тараз, Казахстан
sulu_12_72@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Современный мир быстро меняется и действительно требует от людей большой гибкости и умения меняться. Человек сегодня должен свободно владеть двумя и более языками, осознавать принадлежность к собственной национальной культуре, понимать и уважать самобытность культуры собеседника, быть поликультурной и полиязычной личностью.

Сегодня политика Казахстана в области образования направлена на интернационализацию образовательного пространства и обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов, знающих несколько языков. «Казахстан в современном мире должен восприниматься как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это казахский язык – государственный язык, русский язык как язык национального общения, английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» (Назарбаев 2013: 3). Этот посыл первого президента Республики Казахстан дал начало модернизации системы современного казахстанского образования.

В школах, колледжах и вузах страны повсеместно стало внедряться полиязычное образование, содержание которого должно включать систематизированные знания, умения и навыки в области родного и государственного языков, а также в области одного или нескольких иностранных языков в соответствии с межкультурной парадигмой современного языкового образования.

Опыт так называемого полиязычного образования в нашей стране имеется еще со времен, когда республика входила в состав СССР. Республика Казахстан является многонациональной и многоязычной издавна, на ее территории проживают более 130 национальностей. Но, несмотря на то, что русский, казахский и один из иностранных языков в обязательном порядке изучаются еще со школьной скамьи, владеющих тремя языками в совершенстве, к сожалению, единицы. Как отмечают многие исследователи данного парадокса, «в советское время школьное образование в Республике Казахстан, как и во всех других республиках СССР, было моноязычным, хотя иностранный язык преподавался во всех типах школ и техникумов; преподавался также казахский язык как общеобразовательная дисциплина в школах с русским языком обучения и русский – в школах с казахским, уйгурским, узбекским, таджикским языками обучения. Это обстоятельство формально позволяло называть образование в Казахстане (как и во всем бывшем

СССР) двуязычным (и даже трехязычным или полиязычным). И так, хотя в школе и преподавались три языка и структурно обучение в школе выглядело как трехязычное, на самом деле советское школьное образование было моноязычным. Выпускники школ и техникумов ни теоретически, ни практически не владели тремя языками, а владели одним языком – основным языком получения образования (в казахской школе – казахским, в русской школе – русским)» (Джусупов 2015: 65).

Л. С. Выготский в работе «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» писал: «Нельзя спрашивать, благоприятным или тормозящим фактором является билингвизм всегда, везде, при всяких обстоятельствах, безотносительно к тем конкретным условиям, в которых протекает это развитие, и к закономерностям этого развития, изменяющимся на каждой возрастной ступени. <...> Решение этого вопроса будет чрезвычайно сложное, зависящее от возраста детей, характера встречи одного и другого языка и, наконец, самое главное, от педагогического воздействия на развитие родной и чужой речи» (Выготский 1935: 334).

В случае советского полиязычного образования, на руку сыграли все три вышеизложенных фактора, указанные Л. С. Выготским еще в 30-е годы XX столетия. Дети впервые знакомились и овладевали грамотой в стенах школы на русском языке, который действительно вытеснял родной язык даже из обиходной речи. Обучение же родному и иностранному языкам начиналось только с пятого класса, и часов на их изучение выделялось несоизмеримо мало по сравнению с русским. Все это, как мы наблюдали, приводило к плачевным результатам, когда родным языком переставали пользоваться уже в начальных классах.

Все люди обладают разными способностями в отношении изучения языков и пользования ими, и на основе знания родного языка нельзя предсказать, до какой степени может быть выучен второй, так как у взрослого человека в этих процессах участвуют разные участки и свойства мозга. Только у детей в возрасте до 5–8 лет сохраняется способность усваивать второй язык тем же способом (и при активации тех же участков головного мозга), что и первый. Это и хорошо, и плохо: тип языкового усвоения одинаков, но иногда языки смешиваются в сознании ребенка, не разделяются до конца. В возрасте 7–11 лет второй язык все больше начинает усваиваться иным способом, чем первый, меняется психологический фундамент для овладения языком. В период с 12 до 18 лет способности к овладению вторым языком постепенно затухают, но очень индивидуально: одни люди остаются способными к изучению языков, другие нет. Если ни один второй язык не был изучен до взрослого возраста, то шансы овладеть им после 18 лет остаются только у небольшого процента людей.

Конечно, чем младше ребенок, тем, в принципе, у него больше шансов для совершенного овладения вторым языком, но только в том случае, когда обучение правильно и грамотно организовано.

Литература

- Выготский Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935. С. 53–72.
- Джусупов М.* Школьное полиязычное образование в Казахстане (тюркско-русское, тюркско-английское и тюркско-русско-английское) // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». Ташкент, 2015. № 5.
- Назарбаев Н. А.* Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. № 33 (25278).

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ НА РАННИХ СТАДИЯХ ОНТОГЕНЕЗА. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНПУТА И ЕГО РОЛИ В СТАНОВЛЕНИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Анастасия Владимировна Колмогорова
Красноярск, Россия
nastiaokol@mail.ru

ГЕНЕЗИС ПАТТЕРНОВ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБЩЕНИИ РЕБЕНКА С МАТЕРЬЮ

Введение. Данная публикация посвящена анализу и описанию того, как мать, будучи для ребенка своеобразным «проводником» в мир социального, формирует в его коммуникативном опыте паттерны межличностного общения, принятые в русском лингвокультурном сообществе.

Процесс формирования таких моделей является одновременно и коммуникативным, и когнитивным, поскольку в его рамках разворачивается так называемое «неглубокое мышление» (Cowley 2004) – умение предсказывать и прогнозировать ситуации, а также способы поведения в них на основе опыта социального взаимодействия с другими членами социума. Подобное мышление опирается в том числе на нейрокогнитивный принцип эмпатии – способности одновременно провести границу между собой и другим и поставить себя на место другого, понимая или чувствуя то, что чувствует он.

При всей значимости такой материнской деятельности протекает она совершенно обыденно и не носит направленного дидактического

характера – это, скорее, интуитивное поведение женщины, основанное на подсознательном подражании регулярно воспроизводимым в рамках лингвокультуры моделям поведения женщин-матерей.

Однако анализ не только лингвистической, но и паравербальной, и невербальной составляющих такого общения позволяет выявить сложную структуру поведения матери, осуществляющей тонкую когнитивно-коммуникативную настройку когнитивной системы ребенка в соответствии с имплицитными, но релевантными моделями общения в рамках данного сообщества.

Специфика межличностной коммуникации: некоторые теоретические идеи. Межличностная коммуникация – это вид общения, который, пожалуй, в наибольшей степени приближен к тому, что Г.С. Батищев называл «глубинным общением» или «онто-коммуникацией», отмечая, что глубинность общения означает значимое участие в нем поистине громадных за-пороговых, не поддающихся распределению содержания, прежде всего – эмоциональных, аффективных (Батищев 1995).

В современной западной традиции, в рамках теории распределенной когниции, коммуникацию определяют сходным образом, акцентируя эмоциональный контакт между собеседниками: это скоординированное поведение 2-х и более когнитивных агентов, взаимно чувствующих друг друга и использующих это чувство для достижения взаимопонимания (Cowley 2011).

В свою очередь, Н. Д. Арутюнова отмечала: «В рамках межличностной праждоречевой деятельности наиболее желательна для говорящего реакция, отвечающая условию согласия, единомыслия и единочувствия. Адресат должен принять приглашение к сопереживанию. В этом состоит цель говорящего» (Арутюнова 1999: 655).

Сопереживание, единочувствие становятся возможны благодаря механизму эмпатии, понимаемой как нейробиологически фундированный, благодаря действию зеркальных нейронов и эффекту эмоционального заражения, но социально регулируемый механизм (Heyes 2018), который позволяет субъекту считать, что его внутреннее состояние похоже на состояние другого человека и вызвано им (Eisenberg, Fabes 1999). Выделяют два вида эмпатии (Yalcin, DiPaola 2018): аффективную – способность к зеркальному эмоциональному поведению в ответ на эмоциональную реакцию другого человека; когнитивную – способность представить себе эмоциональное состояние и состояние сознания другого человека, опираясь на механизмы смены перспективы (perspective taking) и построения модели психического (theory of mind).

Упомянутые два вида эмпатии во многом определяют природу диалогического взаимодействия.

Эмоциональная зеркальность, заражение помогают общающимся первоначально настроиться на «одну волну», снимают те трудности, которые возникают на собственно вербальном уровне взаимодействия, позволяя осуществлять коммуникацию в большей мере опираясь на интерпретацию невербальных или паравербальных сигналов: мимики, жестов, движений глаз, интонацию.

Когнитивная эмпатия создает основу для так называемого диалогического сцепления когнитивных ожиданий и предвосхищений коммуникантов. Опытный коммуникант, опираясь на свою личную историю успешного и неуспешного взаимодействия с представителями сообщества и «считывая» комплекс признаков и характеристик контекста, еще до того, как его собеседник что-то сказал, выстраивает некую ожидаемую модель будущего высказывания партнера (я, собеседник Z, ожидаю, что мой партнер X скажет нечто Y (рис.1)). Последний, в свою очередь, пытается спрогнозировать ту реакцию (вербальную и/ или невербальную), которую от него ожидает собеседник, и предвосхитить ее (я, собеседник X, думаю, что партнер Z ожидает, что я скажу нечто Y (рис.1)). Чем больше степень совпадения когнитивных ожиданий и когнитивных предвосхищений коммуникативных партнеров, тем устойчивее их взаимное убеждение в том, что они поняли друг друга. Как это ни парадоксально, но, по-видимому, полное совпадение когнитивных ожиданий и предвосхищений (по сути дела – содержательная и смысловая тавтология) и создает ощущение полного взаимопонимания – понимания без слов. В основе подобного диалогического сцепления лежит способность поставить себя на место другого – когнитивная эмпатия.

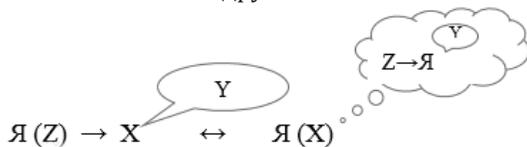


Рис. 1 Диалогическое сцепление когнитивных ожиданий и предвосхищений

Несмотря на нейрофизиологическую фундированность описываемого механизма, способы проявления эмпатии в коммуникации, организация эмпатичного коммуникативного поведения, его роль и функции в конкретных видах межличностных взаимодействий имеют национально-культурную специфику, являются предметом социального научения и регулирования (Decety, Cowell 2014). Поскольку общение матери с ребенком – важнейшее когнитивно-коммуникативное пространство, в котором подобное научение возможно, мы использовали корпус видеозаписей общения матерей со своими детьми в 42 диадах для того, чтобы

проследить, как формируются паттерны межличностного общения, принятые в русском лингвокультурном сообществе, и какую роль в данных паттернах играет аффективная и когнитивная эмпатия.

Методы и корпус. Записи были сделаны в домашней естественной обстановке самими женщинами или членами их семей, которым сообщалось, что сбор материала ведется для изучения словарного запаса ребенка. Каждая диада представлена одной или несколькими видеозаписями длительностью не более 40 минут. Общий объем проанализированного корпуса 24 часа 43 мин. Матери: русские, жительницы Центральной и Западной Сибири, в возрасте от 19 до 44 лет. Дети: 18 мальчиков, 24 девочки в возрасте от 0 до 4 лет.

В работе использовались методы коммуникативного анализа, элементы конверсационного анализа (в частности, для скриптования записей), элементы анализа мультимодальных аспектов коммуникации (жестов, мимики, взгляда, интонации).

Единицей анализа стала так называемая практика материнского общения (Колмогорова 2013: 69) – специфическое сцепление актов вербальной, невербальной, интенциональной и аффективной активности, используемое матерью в повседневном коммуникативном взаимодействии с ребенком для формирования в его когнитивном опыте некоторой социально релевантной в рамках данного сообщества модели поведения.

Роль когнитивной эмпатии в практиках материнского общения.

К ребенку в возрасте от 0 до 8–10 месяцев матери в процессе общения часто (56% записей общения с ребенком от 0 до 6 мес. и 34 % записей – от 6 до 10 мес.) обращаются с типичными вопросами, призванными «проникнуть» во внутренний мир ребенка и, если можно так сказать, причащающими ребенка к «прозрачности» границ социально-психологического бытия члена русского социума. Данная практика материнского общения (мы назвали ее «практика формирования социальной прозрачности») формирует в когнитивном опыте ребенка представление о «поле совместной интенциональности» (Томаселло 2013), служащем основой для межличностной коммуникации. Одновременно мать демонстрирует действие принципа когнитивной эмпатии – «я вижу, что внутри тебя что-то происходит, я хочу поставить себя на твое место и почувствовать то же самое – расскажи мне, что ты чувствуешь, что происходит с тобой».

(1) (диада: мама 24 года, дочь 0,3,3.)

/Куда ты там смooootришь ↑/ что ты там увиииидела ↑//;

(2) (диада: мать – 23 года, сын – 0,3,14)

/Что там ты всё рассмаатриваешь ↑//;

(3) (диада: мать – 22 года, дочь – 0,8,18)

/О чём ты думаешь↑/о чём дууумаешь↑//;

(4) (диада: мать – 33 года, дочь – 0,6,21)

/Чего дееелать собираешься ↑//.

При этом отметим, что, как правило, высказывание имеет контаминированный интонационный рисунок, в котором слышатся интонации как вопроса, так и императива, происходит гиперудлинение ударного гласного в глагольной словоформе: *смо-о-отришь, уви-и-идела*. Для лексического наполнения характерны вопросительные наречия *куда, что, о чём*, а также глаголы зрительного внимания (*смотреть, рассматривать*) и мыслительной активности (*думать*). Несмотря на то что в других практиках материнского общения, наблюдаемых в этом же возрастном периоде, обращение к ребенку «на ты» является малоупотребительным (чаще это объединительное *мы* или имя собственное в уменьшительно-ласкательной форме), в рамках данной практики во всех проанализированных записях мамы используют для обозначения своего малыша-«собеседника» местоимение *ты*, фокусируясь тем самым на его самостоятельности, отдельности как социального субъекта, как бы говоря «ты – не я; ты отдельно, я отдельно, но я хочу почувствовать то, что ты чувствуешь». Данная практика актуализируется тогда, когда у ребенка отсутствует контактный взгляд: он смотрит не на мать, а на что-то другое. Это происходит в том случае, если мать только что вошла в помещение и подошла к кроватке или коляске, где лежит малыш, или подошла к ребенку после того, как отвлеклась на несколько секунд по другим делам (поставила бутылочку на тумбочку, взяла другую пеленку). Обращаясь к ребенку, мать приближает свое лицо к его лицу, ловит его взгляд, внимательно смотрит на него, слегка приподняв брови, наклонив весь корпус вперед.

В общении с малышами примерно этого же возраста (от 0 до 6 мес.) матери также прибегают к практике формирования интенциональной активности: мать как бы подталкивает ребенка к вербальной реакции на запрос контакта со стороны Другого, роль которого пока играет она сама. Данная практика онтологически связана с предыдущей, поскольку способность порождать осмысленный персональный нарратив дает ребенку возможность почувствовать и осознать психологическую дистанцию между собой и другими, понять, что это не одно и то же – чувствовать и рассказывать о том, что чувствуешь (McHarg, Fink, Hughes 2019: 25). Говоря о том, что он чувствует, видит, делает, человек как бы «раздваивается» – начинает видеть себя глазами другого. Настаивая на вербальном контакте, мама продолжает формировать элементы когнитивной эмпатии – она создает у ребенка привычку к персональному нарративу, который, во-первых, позволит ей лучше понять то, что переживает ребенок, а с другой – позволит ему самому встать на место другого и взглянуть на себя как бы со стороны, оказавшись в роли нарратора.

Так, женщина приветливо улыбается, устанавливает с малышом контакт «глаза в глаза», сохраняет тактильный телесный контакт с ним (держит за подмышки (рис.2а), за ручку, прикасается к лицу (рис.2б)), прищелкивает языком и повторяет:

(5) (диада: мама 24 года, дочь 0,3,12)

/Агу/ агу/ агу/ Машааа↑/ поговори↓ с мамой/ давай↑ поговорим↓//;

(6) (диада: мама 23 года, дочь 0,6,21)

/Рскажи↓ нам что-нибудь / рскажи↑/ а↑/ Варюш↑/ рыскажи↓ что-нибудь/ ну рыскажи↓ что-нибудь/ а↑/ Варюшооооу↑/ Варюююш↑//



Рис. 2 а-б. Поза и мимика матерей в рамках практики общения «формирования интенциональной активности» (примеры 6 и 5, соответственно)

Если ребенок реагирует какими-либо фонациями, сохраняя при этом контакт «глаза в глаза», то интонация матери становится восторженной, употребляются серии ласковых эпитетов:

(7) (диада: мать – 23 года, сын – 0,3, 9)

/Агу/ скажи↓ агу↑/ да↑/молодец↓/ ой какой↑ молодец↓/ какой↑ умница↓//.

Наконец, в нашем материале привлек внимание такой вид взаимодействия, как рассказывание стихотворения, который характерен для общения матерей с детьми, начиная с 18 месяцев. Еще Л. С. Выготский, опровергнув гипотезу Ж. Пиаже об изначальной эгоцентричности детской речи, признал первичной ее формой социальную речь (Выготский 2007: 50). Однако для формирования в коммуникативном опыте ребенка паттернов «правильного» диалогического общения ему еще не достаёт жизненного опыта: он просто не знает, чего от него ожидают его партнеры и каких реплик должен ожидать он сам – ему еще трудно поставить себя на место другого коммуниканта. В данном случае рассказывание стихотворения превращается в диалогическое взаимодействие, при котором хорошо известная обоим общающимся форма (текст стихотворения) снимает трудность формальной реализации принципов предвосхищения и ожидания в диалоге. Например: диада мама – 25 лет, дочь – 2, 2, 13.

Происходит постепенное формирование в когнитивном опыте ребенка принципа предвосхищения каждого следующего диалогического шага: сначала (1) ребенок опирается на принцип цитации, просто повторяя последнее слово в реплике матери; затем (2) продолжает строку, следуя принципу диалогического предвосхищения, видит одобрение; после некоторой паузы (3) продолжает строчку в соответствии с ожиданиями взрослого и имитирует интонацию мамы, получая еще большее одобрение; на следующем шаге (4) он уже улавливает принцип диалогического предвосхищения в полной мере, имитируя как просодику матери, так и ее невербальное поведение, устанавливает визуальный и эмоциональный контакт; (5) эмоциональное возбуждение ребенка спадает, но использование принципа предвосхищения остается стабильным.

Таблица 1.

Диалогизирование в процессе рассказывания стихотворения

Вербально-просодическая характеристика реплик	Невербальное поведение матери	Невербальное поведение ребенка
1. Мама: /нейтрально): .../у меня зазвонил↑ [0.3]... телефон↓//Катя: / телефон↓ /	Смотрит на ребенка	Нет контактного взгляда, К. вертит в руках игрушку. Вид сосредоточенный.
2. Мама: /Кто говорит...↑// Катя: /слон...↓//	Продолжает ласково смотреть на К., улыбается	Нет контактного взгляда, К. вертит в руках игрушку
3. Мама: /Откуда↑ [1 сек.] Катя: /от верблюда↑ (имитирует интонацию мамы)	Продолжает ласково смотреть на К., улыбается	Поднимает глаза, улыбается, наклоняет корпус вперед, к матери, после произнесения реплики опускает глаза, возвращается к игрушке
4. Мама: /Что ↑вам↓ надо↑//[1 сек.]Катя: / шоко↓лада↑ (имитирует интонацию мамы)	Продолжает ласково смотреть на К., улыбается, наклоняет корпус вперед, появляется вокализация умиления	Поднимает глаза, улыбается, наклоняет корпус вперед, к матери, наклоняет голову вбок, после произнесения реплики опускает глаза, возвращается к игрушке
5. Мама: /Для ко↑го↓-о- / Катя: /для сы↑на моего- /	Продолжает ласково смотреть на К., но нет вокализации умиления, тон нейтральный	Слегка приподнимает глаза на мать, по окончании произнесения сразу опускает, корпус неподвижен

В данном случае мы можем наблюдать переплетение когнитивной эмпатии и аффективной эмпатии: мама, с одной стороны, дает дочери возможность представить, чего бы от нее мог ожидать коммуникативный партнер, и знакомый обоим текст стихотворения является для этого хорошим подспорьем, а с другой – каждое удачное предвосхищение реплики ребенком встречается эмоцией радости (реплики 2–4 у мамы), что

создает, благодаря эмоциональному заражению, чувство удовольствия и у ребенка. Ощущение взаимопонимания, совпадающее по времени с моментом наивысшей эмоциональной и поведенческой насыщенности взаимодействия (шаг 4), запоминается и служит «подкреплением» для фиксации в когнитивном опыте девочки именно такого коммуникативного взаимодействия со взрослым.

Аффективная эмпатия: практика коммуникативного лицедейства. Общаясь с ребенком в возрасте 21–28 месяцев, мать делает вид, что она находится в том или ином эмоциональном состоянии, которое на данный (реальный) момент ей не свойственно. Чаще всего мы наблюдали случаи изображения «обиженной мамы», «расстроенной мамы», «плачущей мамы», «рассерженной мамы». Так, мама, пытаясь справиться с капризом ребенка, говорит:

(8) (диада: мать – 23 года, сын – 2, 4, 3):

/Ну все/ мама будет плакать/ сын не слушает #начинает изображать плач#/ Тёма/ пожалей маму//.

Или в подобной же ситуации, когда ребенок плачет, не хочет играть в то, во что предлагает мама, она говорит:

(9) (диада: мать – 25 лет, дочь – 2, 6, 13)

/Мама пойдет сейчас/ и тоже будет психовать #начинает изображать истерику, кричит, дергает ногами и руками//.

Как правило, ребенок, попав в позицию наблюдателя и как бы видя себя со стороны, сначала находится в замешательстве, искоса поглядывает на маму, продолжая капризничать, но потом успокаивается, начинает утешать маму, успокаивать ее. Женщина, в свою очередь, горячо благодарит малыша за утешение, целует его и добавляет «видишь, как это выглядит со стороны, когда ты капризничаешь!» В рамках данной практики мама как бы приглашает ребенка почувствовать то, что чувствует другой человек (стыд, раздражение или жалость), начать сопереживать ему.

Заключение. Таким образом, в четырех проанализированных выше практиках материнского общения, каждая из которых имеет свою просодическую, лексическую, грамматическую и мультимодальную специфику, у ребенка последовательно формируются паттерны создания общего поля взаимодействия с другими, реактивного речевого поведения в ответ на инициативу другого социального субъекта, умение предвосхищать действия партнера в диалоге и, наконец, способность сопереживать другому или увидеть свое поведение его глазами. Важнейшую когнитивную роль в каждом из перечисленных паттернов играют механизмы когнитивной и аффективной эмпатии, функциональная сложность которых в общении матери с ребенком возрастает в соответствии с возрастом малыша: от демонстрации матерью собственного желания

встать «на место» малыша и понять, о чем он думает, до формирования у ребенка способности почувствовать то же, что чувствует его коммуникативный партнер, или увидеть самого себя глазами своего партнера.

Литература

- Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2007.
- Колмогорова А. В. «Мамин язык»: практики материнского общения в контексте распределенной модели языка и когниции. М., 2013.
- Томаселло М. Истоки человеческого общения. М., 2011.
- Heyes C. Empathy is not in our genes // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2018. № 95. P. 499–507.
- Eisenberg N., Fabes R. A. Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning // *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. NY, 1999. P. 318–335.
- Yalcin O.N., DiPaola S. A computational model of empathy for interactive agents // *Biologically Inspired Cognitive Architectures*. 2018. № 26. P. 20–25.
- Decety J., Cowell J.M. The complex relation between morality and empathy // *Trends Cogn. Sci.* 2014. №18. P. 337–339.
- McHarg G., Fink E., Hughes C. Crying babies, empathic toddlers, responsive mothers and fathers: Exploring parent-toddler interactions in an empathy paradigm // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. № 179. P. 23–37.

Лейла Нуралиевна Галактионова

Санкт-Петербург, Россия
spb-tam@mail.ru

РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТАКТИКИ ВЗРОСЛОГО ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ДИАЛОГЕ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Диалог между взрослым и ребенком дошкольного возраста существенно отличается от «взрослого» диалога.

Сравнивая диалог взрослых и диалог взрослого с ребенком раннего возраста, С. Н. Цейтлин отмечает «прототипический» характер последнего и перечисляет такие его особенности, как преобладание инициативы взрослого, частотность реплик, требующих от ребенка невербального действия, наличие однотипных конструкций и пр. По наблюдениям С.Н. Цейтлин, в диалоге с другим взрослым и в диалоге с ребенком взрослый действует «как бы в двух разных регистрах» (Цейтлин 2001: 1. Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

9). О лингводидактической направленности диалога взрослого с ребенком раннего возраста пишет В. В. Казаковская (Казаковская 2006).

Чем старше ребенок, тем более диалог с ним приближается к образцам «взрослого» диалога: появляется разнообразие тем, повышается инициативность ребенка, растет семантическая сложность вопросов. Тем не менее диалог с ребенком среднего и старшего дошкольного возраста все так же ориентирован на обучение ребенка языку, и взрослый в таком диалоге всегда учитывает неопытность собеседника.

Несмотря на то что при общении с дошкольником взрослый берет на себя ответственность за поддержание коммуникации, коммуникативные неудачи – ситуации, в которых по тем или иным причинам не осуществляется успешное коммуникативное взаимодействие – в диалоге «взрослый – ребенок» возникают часто. Основными факторами, влияющими на возникновение коммуникативных неудач в диалоге взрослого с ребенком, являются: 1) недостаточное развитие коммуникативной компетенции ребенка (как системно-языкового, так и прагматического аспекта); 2) неучет взрослым картины мира ребенка (Казаковская 2003; Петрова 2003; Садовская 2010).

Наблюдая за диалогами взрослых с детьми дошкольного возраста, анализируя материалы Фонда данных детской речи, мы выделили тактики, наиболее часто используемые взрослыми при возникновении проблем в коммуникации с ребенком. Полученные результаты мы проиллюстрировали примерами из материалов проведенного нами эксперимента по исследованию диалога «взрослый – ребенок». В эксперименте принимало участие 45 детей в возрасте от 3,1,21 до 7,0,17. С детьми велась беседа по сюжетным картинкам Н. Э. Радлова и В. Г. Сутеева. Отметим, что преодоление коммуникативных неудач не являлось задачей эксперимента, все тактики экспериментатор использовал интуитивно, пытаясь наладить коммуникацию с детьми.

Итак, нами были замечены следующие тактики.

• **Использование реплик-повторов**

О функциях реплик-повторов в диалоге «взрослый – ребенок» пишет С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2001). В диалоге с ребенком раннего возраста повторы, обычно сопровождаемые перестановкой компонентов предложения, помогают маленькому ребенку выделять отдельные слова из высказывания.

Повторы вопроса или вопросительного слова в диалоге с детьми постарше помогали ребенку сосредоточиться на семантике вопроса, поддерживали коммуникацию, стимулировали ребенка к общению:

(1) Взрослый: А как зонтик оказался у вороны? У вороны как он оказался, Никиточка? Никита (3,2,4): Б. Ам.

(2) В.: Посмотри, куда идут эти птички? Куда? Лиза (3,1,21): *Вот сюда.*

Использовались реплики-повторы, корректирующие высказывание ребенка, часто с добавлением акцентуатора «да?»:

В.: Так, правильно, как они делают пугало? Лера (6,5,30): *Из палок. Делают ему ковшик.* В.: Ага. Горшок, да?

• Кросс-референция

Кросс-референцию – «процесс периодического возврата к тому или иному предмету речи» (Петрова 2003: 29) – А. А. Петрова называет одним из способов преодоления коммуникативных неудач.

Действительно, в анализируемых нами диалогах взрослый часто возвращался к одной и той же теме – это позволяло ребенку обдумать ответ, определиться, сконцентрироваться на предмете разговора.

В представленном ниже примере Костя упорно отстаивает свою позицию, не желает соглашаться с взрослым, но при возвращении спустя некоторое время к теме делает правильный вывод и легко меняет свое мнение:

В.: А почему они остановились? Посмотри. Курочка плавать умеет? Костя: *Да.* В.: Да? Костя: *Да.* В.: Ты когда-нибудь видел, как курочка плавает? Костя: *Да.* В.: Мне кажется, она утонет сразу же. Костя: *Не утонет.*

<...>

В.: А посмотри, зачем тогда курочка на утку-то забралась, если она плавать умеет? Костя: *Потому что она не умеет, она утонет.*

• Обращение к модусу (Как ты думаешь?)

Особенно действенно обращение к личному мнению оказалось в диалогах с детьми 5–7 лет. Дети старшего дошкольного возраста часто боялись дать неверный ответ и после такого вопроса чувствовали себя более свободно:

В.: А почему ворона решила сделать гнездо из зонтика? Альбина (5,2,15): *Не знаю.* В.: Как ты думаешь? Альбина: *Потому что у нее нет гнезда.*

• **Использование вопроса-контактной формы** с целью привлечения внимания, активизации собеседника (скажи, посмотри)

В.: А посмотри, что они придумали. Как курочка с цыплятами перебрались на другой берег? Соня (3,6,27): ... В.: Посмотри на картинку внимательно. Вот на эту картинку посмотри, Сонечка. Как они перебрались на другой берег? Соня (3,6,27): *Вот так: на спину, на спину, на спину, на спину.*

• Переход к теме, касающейся личных интересов ребенка

Так, Глеб (5,3,5) отвечал на вопросы нехотя, односложно, сильно волновался, но, когда разговор заходил о его друзьях и о любимых мультфильмах, мальчик оживлялся, начинал использовать развернутые высказывания.

Отдельно выделим тактики, связанные с семантикой вопросов.

Как отмечает В. В. Казаковская, «семантические типы частных вопросов матери отражают набор базовых представлений о субъекте, объекте, месте, действии, доступных уровню когнитивного развития ребенка в раннем возрасте» (Казаковская 2006: 255). Приведенная цитата касается диалогов с детьми раннего возраста, но, анализируя диалоги с детьми постарше, мы замечаем, что и в них взрослый интуитивно учитывает и чаще использует те семантические типы вопросов, которые уже доступны ребенку (Галактионова 2017).

Семантические типы вопросов осваиваются ребенком одновременно. В первую очередь ребенку становятся доступны вопросы о номинации и те вопросы, на которые можно ответить жестом (локативные – где?; директивные – откуда? куда?) (Казаковская 2006). Каузативные вопросы (почему? зачем?) и вопросы с медиативной семантикой (как? каким образом?) могут вызывать сложности даже у детей старшего дошкольного возраста. Трудными для детей являются неадекватно-синтаксемные вопросы (вопросы, в которых нет четкого соответствия формы и содержания).

Коммуникативные неудачи, связанные с семантикой вопросов, могли преодолеваются следующим образом.

• **Использование вопроса другого, более доступного ребенку семантического типа**

Например, неадекватно-синтаксемный вопрос «Каких птиц ты видишь?» (по форме – квалитативный, по сути – запрос о номинации) непонятен ребенку, а предметно-номитативный «Это кто?» понятен:

В.: А здесь каких птиц ты видишь? Лиза (3,1,21): ... Это кто? Лиза: *Лебедь*. В.: А это? Лиза: *Это петушок*.

• **Сочетание разных по семантическому типу вопросов, заданных подряд (за более сложным – более простой)**

(1) В.: А зачем ей червячок? Куда она его несет? (первый вопрос – каузативный, второй – директивный) Лиза (3,1,21): *Вот сюда*.

(2) В.: Снеговик и пугало похожи? Никита (3,2,4): *Да*. Чем они похожи? Что у них похоже? (первый вопрос – вопрос к именному предикату, второй – предметно-номитативный) Никита: *О* (указывает на морковку).

• **Переход от частного вопроса к общему**

Частный вопрос требует развернутого ответа, общий вопрос – вопрос, на который можно ответить «да» или «нет»:

В.: В чем они сидят? Лиза (3,1,21): ... В.: В гнездышке, правда ведь? Лиза: *Да*.

• **Варьирование формы вопроса**

Изменение формы вопроса помогало преодолевать коммуникативные неудачи, связанные с буквальным пониманием неадекватно-синтаксемных вопросов.

Костя буквально понимает синтаксему «как»:

В.: Как он (червяк) ей (вороне) пригодился? Костя (3,6,4): *Хорошо.*

Дальнейшие вопросы взрослого подводят мальчика к верному ответу – ворона отнесла червяка птенчикам и накормила их.

Следующие тактики мы определили как различного рода подсказки.

• **Использование вопросов-переспросов в случае неверного ответа**

В.: Кого ты тут видишь? (на картинке изображена девочка). Альбина (5,2,15): *Мальчика.* В.: Это мальчик? Альбина: *Девочку.*

Стоит заметить, что вопрос-переспрос мог не только помочь ребенку, но и сбить его. В следующем примере экспериментатор переспросил ребенка, предполагая, что тот даст развернутый ответ. Ребенок же воспринял переспрос как знак того, что ответ неправильный.

В.: А с зонтиком удобно гулять в ветреную погоду? Альбина (5,2,15): *Нет.* В.: Нет? А почему? Альбина: *Удобно.*

• **Использование наводящего вопроса или вопроса-подсказки**

(1) В.: А почему они остановились? Таисия (4,10,15): *Потому что... Все остановились, потому что...* В.: Курица плавать умеет? Таисия: *Нет. Все остановились, потому что они плавать не умеют, и она плавать не умеет, а эти все умеют.*

(2) В.: А из чего у снеговика носик? Лиза (3,1,21): *Красный.* Красный. Это что такое у него? Лиза: ... В.: Что зайчики любят? Лиза: *Морковка.*

• **Использование незаконченного предложения**

В.: А вот сюда посмотри, это кто такие? Лиза (3,1,21): *Птенчики.* В.: В чем они сидят? Лиза: ... В.: В гнездышке, правда ведь? Лиза: *Да.* В.: Ворона сделала из зонтика... Лиза: *Гнездышко.*

С детьми до 4 лет эта тактика срабатывала не всегда – ребенок не стремился продолжить высказывание взрослого, а повторял за собеседником:

(1) В.: И сделали. ...Ваня П. (3,4,3): *И сделали.*

(2) В.: А здесь что? Гор... Никита (3,2,4): *Гор...* В.: Горшочек, да? Никита: *Да.*

• **Озвучивание правильного варианта ответа как версии**

Такой способ коррекции вызывал у ребенка меньшее сопротивление, чем прямое исправление:

В.: Как вот это называется? Василиса (5,8,15): *Это ведро.* В.: Ведро? Василиса: *Ведро.* В.: Наверное, горшок все-таки, нет? Василиса: *Может, и ведро, может, и горшок. Ну, хотя горшок.*

• **Частичный ответ на вопрос вместо ребенка**

В.: Как ты думаешь, зачем пугало ставят на огороде? Лиза (3,1,21): *Потому что копают.* В.: Пугало. Пугало, чтоб... пугать, да? Лиза: *Да.* В.: А кого пугать? Лиза: *Ворон.*

• **Полный ответ на вопрос вместо ребенка, обычно с акцентуатором «да?»**

В диалогах с детьми до 4 лет, а иногда и старше, единственным способом преодолеть коммуникативную неудачу, связанную с когнитивной недоступностью материала, был полный ответ взрослого на собственный вопрос:

В.: Куда делся снеговик? Посмотри-ка. Никита (3,2,4): ... Куда он делся? Никита: ... В.: Смотри, от солнышка снег что делает? Никита: ... В.: Тает, да? Никита: Да. В.: Так что со снеговиком стало? Он... Никита: Он... В.: Растаял, исчез, да?

Таким образом, анализируя диалоги взрослого с детьми среднего и старшего дошкольного возраста, мы наблюдаем разнообразие речеведческих тактик, направленных на установление успешного коммуникативного взаимодействия с ребенком. Мы можем предположить, что преодоление взрослым коммуникативных неудач в диалоге с ребенком обусловлено дидактической направленностью коммуникации с неопытным собеседником и происходит неосознанно.

Литература

- Галактионова Л. Н. Некоторые особенности лингводидактической тактики взрослого в диалоге с ребенком дошкольного возраста // Развитие ребенка в семье: коллективная монография. СПб., 2017. С. 353–368.
- Казаковская В. В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды международной конференции «ДИАЛОГ 2003». М., 2003. С. 254–259.
- Казаковская В. В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». СПб., 2006.
- Петрова А. А. Квазикоммуникация ребенка в раннем возрасте // Возрастное коммуникативное поведение. Воронеж, 2003. Вып.1. С. 17–30.
- Садовская Ю. В. Коммуникативные помехи в детской речи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. Вып.1 (9). С. 132–138.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С. Н. Некоторые особенности диалога «взрослый-ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2001. Вып.2. С. 9–24.

Вера Константиновна Харченко

Белгород, Россия

wera_kharchenko@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Становление детской коммуникации – процесс естественный и достаточно сложный. Проблематика здесь охватывает конфликты своего и чужого, в первую очередь. О роли цитирования и других форм чужого слова исследователи писали ранее (Гарганеева 2004: 42–46; Елисеева 2001: 59–76). В статье «Чужое слово в детском поэтическом творчестве» Т. А. Круглякова подробно охарактеризовала мотивы, «жанры», формы заимствования, типы содержательных изменений текстов и изменения, направленные на модернизацию или усовершенствование формы выражения мыслей в цитируемых источниках (Круглякова 2009: 226–232). Мы касались проблематики детского цитирования в статье (Харченко 2019).

Рассмотрим сейчас эту проблематику в несколько ином плане. Сначала проанализируем «годовые кольца» детских непопаданий в норму, взяв примеры речевого непопадания одного ребенка – девочки в возрасте 4,4,16 – 5,4,5 – 6,4,12 и сравнив три блока материалов, собранных в трехлетнем интервале.

Первый блок касается возраста 4,4,16: А чего мы им хлопаем (на спектакле)? Они хорошо *споили* (спели) // Пусть это *будят* мячики вниз. // – У меня есть зелёный ещё цвет *мячиковый* и розовый *мячиковый*. Как же я про них забыла? // Сидит у батареи: Ой, надо *снимить* (снять) колготки. // Прижимает к себе плюшевых кошек: Как я их люблю! Они мои *друзи*. Вот друг мой и вот друг мой. // За игрой в корабль: Чайки. Они любят, когда им хлеб кидают! Да! Они *быстрее выращивают* детёныша тогда. // У меня красиво! Много всяких предметов! – Много всяких *цветей* (подхватывает) – Цветов! – Нет, *цветей* – это на русском языке. Ага! Ты пишешь, чтобы не забыть, а то забудется!

В речи той же девочки в возрасте 5,4,5 находим следующий блок примеров.

Сейчас я ложусь в *пять-пол, шесть-пол, семь-пол*. Я не рано ложусь! Бывает, в двенадцать я ложусь! // Ест котлету: Я думала, что ты не *вколола* (не воткнула нож, чтобы разрезать). // Но я *ведьма* красивая! Она научила меня колдовать. Но я думаю: это ведьма ненастоящая, это *Лёвка* переодевается. // А ты умеешь *на пальцах* свистеть? // Я могу *со мной* их оставить! – Как? – Ну, я тоже поплыву на остров...

Тот же ребенок в возрасте 6,4,12 поведал нам следующее.

Ёлка где? *На шкафе!* // Мне *в шиворот* попал снег. // Упала игрушка: Я сама, я сама, я *короткая*, а тебе тяжело наклоняться. // В июне

шелковицу я люблю. Но снег мне больше нравится, чем лето! Но я хочу и то, и другое. Но как же сделать? // Вот! Красиво! Аж переливается! // Кто хочет кушать – наверху много овощей. Нитка *уширяется*, и овощ летит ей прямо в рот. // Зубик болит? – Да нет, я *в ту часть* ем! // У багарей: Я грею *лапы!* // Газель *испугнётся* – и больше сюда не прибежит. // Там нет газельки. Уже мясом *мёртвым* пахнет. // Ну, потому что у меня дела *взялись* в домике. Мне надо готовиться к Новому году. // Прогуляюсь я *во дворе*, пообедаю и буду потом прыгать через скакалку. // Если не работать в доме, то будет некрасиво. И как же с *некрасивостью* встречать Новый год? // О холодильнике: Но я ещё *по редкости* туда заглядываю, чтоб киви найти.

Итак, в четырехлетнем возрасте многие непопадания связаны с продолжающимся формированием языковой личности ребенка: Ой, надо *снимить* (снять) колготки. Исследователи убеждены, что ребенок выстраивает свою речь по канонам, хорошо усвоенным по взрослой модели языка, не признавая исключений и более редких вариантов. Эта деятельность языковой личности продолжается достаточно долго, сравним: *испугнётся, уширяется* в последнем блоке высказываний. Через год, в пятилетнем возрасте, добавлена активная проекция на папу, бабушку, а также на виртуальные фигуры (*ведьма*). В шестилетнем возрасте – на бабушку (*тебе тяжело наклоняться!*) и на игрушки-животные, причем как на животное в единственном числе (*газелька*), так и на группы зверей.

Мы фиксировали только детские непопадания, но и по ним видно, что у ребенка не просто расширился круг коммуникантов, но изменилась в более разветвленном виде сама коммуникация. Девочка представляет себя ведьмой, потом львом. Коммуникация носит явно условный характер, но ребенка это не смущает. Выстраивая свой образ, девочка полноценно рассуждает за игрушечных зверей. Ср.: *Как я их люблю! Они мои друзья. Вот друг мой и вот друг мой.* // Играет во льва: *Похоже, рядом жертва! Моя жертва поймана!* Словом *жертва* обозначено «в устах льва» как раз то, что воспринимается как жертва глазами другого участника.

Далее, в детской коммуникации имеет место знаковое обобщение, почерпнутое из мира взрослых. *Много всяких цветов (подхватывает) – Цветов! – Нет, цветов – это на русском языке.* // *Но я думаю: это ведьма не настоящая, это Лёвка переодевается.* // *Если не работать в доме, то будет некрасиво. И как же с некрасивостью встречать Новый год?* Эти обобщения характеризуют детскую речь, свидетельствуя о новом уровне развития ребенка.

В возрасте четырех лет дети «возвращают» взрослым их высказывания: *Чайки. Они любят, когда им хлеб кидают!* В речи четырехлетних детей наблюдаются непопадания, касающиеся цвета: *Мячиковый цвет.*

В то же время имеет место и чрезмерное табуирование слова: *А когда папа был (маленький), тогда не было слова, слова «игра». Это правда!*

В речи того же ребенка в возрасте 6 лет наблюдается детская проекция на вполне «взрослые» действия: *У меня дела взялись в домике. Мне надо готовиться к Новому году.*

Мы сделали сейчас одно немаловажное допущение: один день и целый год. Проверим сказанное теперь на других отрезках времени. Девочка в возрасте 6,5,26–6,6,1 (7 по 12 марта) во время почти каждогодневного двухчасового общения допустила следующие ошибки (мы фиксировали только детские непопадания в норму).

7 марта 2019 г.: интероцепция (*Детская работает до 12. Если после двенадцати – пропал зуб, и всё! Что-то так голова заболела! Солнечный удар как будто! Сегодня солнечно!*), типичный детский повтор (*Я дома играю в Африку. Я включаю фен и ставлю очень-преочень яркую лампу. Включаю музыку и слушаю...*), образование по аналогии: *Бесполезно ловить! – Полезно!* Образование формы повелительного наклонения: *Разбуждай*, окказионализм: *Гавгав не любит светлоты!*

8 марта: – *Баба Наташа меня столько кормит, я даже в обморок падаю. Я же не лев, который ест много мяса!* О мозаике: *Знаешь сколько жёлтого? Море! Море...* Налепила много игрушек из пластилина: *Мамочки мои! Я просто не могу.* Неверное словоупотребление: *когда у них будет моторы кончились; Самолёт будет в эту ночь в починке.* Глагольные формы: О кожуре от яблока: *Я её очищивала и так съела.* Обыгрывание звуковой стороны слова: девочка подхватывает слово «рододендроны» – *из дендрариев!*

9 марта: Попытка объяснить нежелание купаться: *А мы не любим купаться, мы в шерсти!* (лев и кот). Неверное употребление глагола (*Когда они лягут спать...*), окказионализмы: *А Гималаи – это горы! – Там заманка. – Что? – Заманка для путешественников! А тебе не жарко в этой кофте? Колечко?* (в значении 'колко'). *Знаешь, кто моя мама? Медоед!* Это я её так назвала, потому что она любит мёд). Неверное ударение (*останови́мся*).

10 марта: интероцепция (*грызутся неприятно*), безличная конструкция (*Тебе сытно?*), неточное употребление приставки в глаголе: *И вдруг расслышала шорох в кустах, и оттуда вылезли серые гномы.* Ошибка в паре: глагол + существительное. О наклейке: *А можно здесь сделать бумаги и будет как блокнот.* Неверный обрыв предложения (*Извини, у нас нет лишнего времени, чтобы быть*).

12 марта: окказиональное существительное (*Я люблю, когда светлота*), неверное окончание (*постоишь в угле*), неверное ударение (*с протянутыми руками*), неверное обозначение края (*зацепился за кусок пропасти*), падежная ошибка (*возле лисиной норе*), отсутствие смягчающего

согласного (нога *слепена*), неверное употребление глагола (Бирк её *умедлил*), личное предложение вместо безличного (*Морозы становились всё холоднее и холоднее*), неверное употребление слова (лыжа застряла в *подземелье*), контаминация (*собираешься насчёт* дома).

Заметим, что наряду с продолжающимся непопаданием в нормы русского языка у девочки наблюдается: использование существительных в значении междометия (*Мамочки мои!*), использование существительного в значении неопределенно-количественного слова (*Море!*), звуковой повтор (Рододендроны. – *Из дендрариев!*), уместное использование глагола: Смотрим открытки: *А это баба с дедом чего-то...* Маша: *Творит!* (льет на голову опару); сложные синтаксические структуры (*Половину животноных убил и, мало того, ещё и лисицу подбил своими собаками*), взрослые обороты речи (*Мы так долго играем с Женей. У него нет нормальных игр! У него всё пускается, стреляет...*). Девочка выстраивает свои обобщения, связанные с интероцепцией (*Солнечный удар как будто. Сегодня солнечно!*), говорит о маме и бабушке Наташе, говорит о братьях, общается с папой: *Пап, а как ты собираешься насчёт дома?*

Девочка активно играет, лепит из пластилина, пересказывает содержание недавно прочитанной книги. Коммуникация проявляется весьма интенсивно, и это надо учитывать во всей совокупности детских непопаданий и достижений. «Разношерстность» детских непопаданий в норму, обилие всевозможных препятствий не должно затмевать параллельного «сверхусвоения» родного языка – труднейшего в своей комбинаторике. Недо- и пере- в детской речи идут бок о бок.

Вчитаемся в следующий пример из речи 5-летнего ребенка: *Но ты долго росла бабушкой! Потому что долго растут люди. // У тебя самая любимая игрушка какая? – А у меня нет смысла. А вообще сабля! Синесерая. За ручку держишься – ручка синяя, а с кем дерёшься – это серая! Первая реплика относится к «пере-», «сверх» (девочка объясняет: *Потому что долго растут люди*). Во второй реплике идет сначала «недо-», обрыв мысли (*А у меня нет смысла*), после чего – попытка объяснения, «сверх».*

Таким образом, исследование становления коммуникации в онтогенезе целесообразно вести путем соединения диахронии с синхронией. Диахронический аспект, наблюдение над годовыми кольцами, показывает, какие изменения уже произошли в речи ребенка и над чем он продолжает «работать», тогда как синхронический аспект демонстрирует интенсивное усвоение новых для ребенка слов и оборотов речи. Конечно же, было бы привлекательнее учитывать при этом все правильно употребленные слова, сменяющие детские непопадания в норму, однако такой подход представляется более объемным, требующим постоянного наблюдения. Полагаем, что детская речь в своих непопаданиях в норму и сейчас

способна раскрывать диалектику «своего» и «чужого» в плане цитирования, диалектику творческого и формального словоупотребления, расколосье рассуждений и размышлений над увиденным, диалектику реальных и прогнозных характеристик, прочитанного и нафантазированного.

Литература

Гарганеева К. В. Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза // *Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции.* СПб., 2004. С. 42-46.

Елисеева М. Б. От 2 до 5: речь «для других» и речь «для себя» // *Ребенок как партнер в диалоге.: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике.* Вып.2. СПб., 2001. С. 59-76.

Круглякова Т. А. «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве // *Проблемы онтолингвистики – 2009: Материалы международной конференции.* СПб., 2009. С. 226-232.

Харченко В.К. «Чужое слово» в детской речи. Екатеринбург, 2019. [В печати].

Ольга Валерьевна Кощеева

Саратов, Россия

olga-kosheeva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ УНИКАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ВОПРОСЫ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ

Многие устойчивые формы речевого поведения, базовые характеристики коммуникативной уникальности человека закладываются в детском возрасте. Склонность к кооперативному, центрированному или конфликтному поведению, стремление к экстраверсии или, напротив, интроверсии, стратегические и тактические предпочтения в разных моделях речевого взаимодействия формируются у детей параллельно с освоением языковой системы. Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей речевого портретирования детей и сопоставление некоторых параметров описания идиостиля взрослого человека и ребенка. В статье приводятся примеры речи детей в возрасте от двух до десяти лет в разных коммуникативных ситуациях: в семье, в моделях свободного общения со сверстниками и взрослыми, а также в рамках организованной деятельности в дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

Известно, что процесс формирования коммуникативной компетенции индивида стал объектом лингвистического изучения сравнительно недавно, но в современной онтолингвистике, общей и специальной

педагогике, психологии уже накоплен значительный материал по различным аспектам данной проблемы.

В русле лингвоперсоналогического подхода К.Ф. Седов выделил несколько аспектов изучения коммуникативного поведения и речевого мышления личности: «уровень врожденных предпосылок формирования коммуникативной компетенции; уровень формирования коммуникативных черт характера; уровень сформированности речевого мышления; уровень жанрово-ролевой компетенции; уровень культурно-речевой компетенции» (Седов 2016: 46).

По отношению к детской речи эти параметры приобретают выраженную специфику:

- базовое отличие состоит в том, что речевой опыт ребенка не так разнообразен, как опыт взрослого человека, а само коммуникативное развитие в дошкольном и школьном возрасте находится на этапе непосредственного формирования, поэтому в некоторых случаях сложно отграничить устойчивые, закрепленные черты коммуникативного поведения детей от случайных, переходных реакций, обусловленных возрастными изменениями личности;
- именно по отношению к ребенку мы имеем дело с прозрачностью, очевидностью влияния каких-либо факторов на формирование определенных черт речевого характера. Для изучения же коммуникативного поведения взрослого человека необходимо использовать метод реконструкции;
- формирование коммуникативных стереотипов поведения происходит через подражание взрослым, другим детям, поэтому речевое портретирование ребенка не может быть оторвано от изучения коммуникативных особенностей среды, в которой он развивается, от составления речевого портрета семьи;

Еще А. Н. Гвоздев отмечал, что с самых ранних этапов онтогенеза дети способны активно наблюдать за своей и чужой речью, размышлять над явлениями языка. И хотя материалы, проанализированные ученым, касаются в первую очередь языкового уровня – рефлексии детей на уровне звуковых и смысловых процессов, в них мы можем увидеть важные закономерности, которые могут быть применены и к изучению коммуникативной сферы. В первую очередь, это появление в речевом поведении ребенка сознательных протестов, выражения неудовольствия по поводу нетипичных с точки зрения системы фактов. Ребенок может замечать неправильное произношение звуков, неточное употребление слов, а также отмечать некорректные формы коммуникативного поведения окружающих детей: *Мама, потому он так кичит? Так незя! Он пахой матик* (Лена (3,4) в детской поликлинике); *Мама, я сказала спасибо. Я вежливая девочка!* (Лера (4,5), когда кондуктор дал ей

в трамвае билет); *Не шуми! Тут надо сидеть тихо и молчать* (Кира (5), обращаясь к своему трехлетнему брату в театре).

Дети обладают удивительным чутьем на уровне коммуникативного настроения, общей тональности, свойственных отдельному жанру, модели речевого поведения. Формирование устойчивых коммуникативных реакций ребенка в онтогенезе происходит через пробы разных тактик речевого поведения. В области коммуникативного развития можно выделить следующую цепочку: подражание – самостоятельная проба – закрепление и совершенствование / исключение из собственной речевой практики определенных моделей. На последнем из этих этапов ведущую роль играет социальное окружение, речевая среда, которая либо стимулирует формирование определенного типа коммуникативного поведения, либо нет.

Для выстраивания собственных стереотипов поведения дети пытаются анализировать различные факты коммуникативного поведения взрослых и своих сверстников: *Мама, а почему Лену сегодня похвалили за стихотворение, а меня нет?* (Лена, 8); *А почему Дима обзывается? Так же нельзя! Он плохой мальчик!* (Маша, 4); *А почему он плачет? Он что, гнуса?* (Миша, 5). В дошкольном возрасте дети часто используют комментарии собственного речевого поведения (а также поведения других детей): *Да я не ругаюсь, я же хорошая девочка* (Лера, 4).

По отношению к детскому дискурсу особый интерес представляет дифференциация речевого поведения с разными адресатами. Уже на самых ранних этапах онтогенеза мы можем наблюдать у одного и того же ребенка несколько коммуникативных стереотипов поведения: с мамой – капризный, плаксивый стиль общения с преобладанием упрасиваний, уговоров, жалоб; с бабушкой (или другим членом семьи) – спокойный, уравновешенный формат общения с прямыми просьбами, обращениями и т. п. Для описания речевого портрета ребенка важно составить комплексную модель взаимодействия с близкими и незнакомыми взрослыми, сверстниками.

Наиболее ярко индивидуальный стиль общения проявляется у ребенка в ситуациях противопоставления официальных, четко регламентированных правил коммуникации и привычных, свободных форм речевого поведения, которые возникают в детском саду, школе. Для описания речевого портрета школьника целесообразно изучать специфику общения в семье (ребенок – взрослые; ребенок – братья / сестры); общения со сверстниками, друзьями в свободной обстановке вне школы (вне контроля взрослых); общения в школе (или других институтов общества) в рамках учебного процесса (ребенок – учитель, ребенок – другие ученики); общения с одноклассниками в свободное время. Как правило, в присутствии взрослого младшие школьники считают необходимым следовать правилам нормативного, культурного поведения, а в рамках свободного

общения они могут проявлять совсем другие качества. Характер ребенка, как и характер взрослого человека, в большей степени раскрывают жанры повседневного нериторического общения, в которых человек не чувствует контроля или защиты со стороны взрослого. Соотнесение речевых стереотипов поведения в рамках институционального и естественного общения позволяет выстроить полную картину индивидуальных особенностей ребенка. В раннем возрасте (с года до трех лет) этот параметр оказывается незначимым, поскольку ребенок еще не усвоил статусно-ролевую природу общения.

Уже в дошкольном возрасте мы можем говорить о разном уровне сформированности у детей культурно-речевой компетенции. Данный аспект практически полностью копируется из ближайшего окружения и других сфер, влияющих на общее и речевое развитие ребенка (телевидение, современные компьютерные средства, приложения на мобильных телефонах). Подражая коммуникативным и лексическим образцам взрослых, ребенок может использовать литературные формы речи, а может прибегать к диалектизмам, просторечию, табуированной лексике. Обладая ярко выраженной экспрессивной окраской, сниженная лексика легко запоминается и используется детьми, но при отсутствии регулярного внешнего подкрепления она не станет устойчивой характеристикой языковой личности. Некоторые дети считают нормой обзывать, кричать, использовать некорректную лексику, поскольку именно такие модели поведения они каждый день наблюдают в своем ближайшем окружении. Речевые портреты детей, в чьем сознании идеализировано представление о правилах и нормах поведения в социуме, или детей, не знающих других форм речи, кроме высокого литературного стиля, будут отличаться прямо противоположными чертами. Но именно в детском (преимущественно школьном) возрасте мы часто встречаем и другой типаж – образ «хулигана», сознательно использующего нецензурную лексику по отношению к разным адресатам.

В речевом портретировании детей значительные сложности вызывает изучение коммуникативных черт характера. В отличие от взрослого человека, этот уровень отличается у детей неустойчивостью и динамичностью, поскольку находится на этапе непосредственного формирования. Если стремление к интроверсии / экстраверсии, доминантности / недоминантности иногда проявляются достаточно ярко, то такие черты коммуникативного поведения, как центрированность или агрессивность могут быть обусловлены у ребенка возрастными особенностями или несформированностью языковых средств, другими причинами. По-видимому, наблюдение за тем, как меняется речевой портрет человека на уровне этих параметров в разные возрастные

периоды, является одним из самых интересных направлений исследований в области лингвистики индивидуальных различий.

Таким образом, изучение общих закономерностей формирования коммуникативной компетенции и уникальных особенностей речевого поведения в онтогенезе осложнено многообразием и разнородностью факторов, влияющих на становление идиостиля человека. Мы можем говорить о более или менее типичных вариантах этого развития, поскольку комбинации внешних социокультурных и языковых условий развития могут быть бесконечно многообразными. Отличительными чертами изучения речевого портрета ребенка является обязательное наблюдение за его коммуникативным поведением в динамике (на уровне нескольких возрастных этапов), привлечение семейного портретирования и сопоставительный анализ особенностей поведения по отношению к разным адресатам в рамках свободного и институционального общения.

Литература

Седов К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. М., 2016.

Ксения Александровна Вагнер

Абакан, Хакасия – Россия

KsuschaW@mail.ru

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Любое поведение человека обусловлено рядом факторов: биологических, психологических, социальных и др. Не является исключением и агрессия. Данный феномен рассматривается исследователями различных областей знаний и с разных точек зрения. Как форма поведения агрессия представляет интерес для этологов, психологов, педагогов и многих других. В лингвистике агрессия рассматривается как форма речевого поведения. Такой вид агрессии называется вербальной, или речевой, агрессией.

В данной статье мы опираемся на определение речевой агрессии Ю. В. Щербининой: «Вербальная (речевая, словесная) агрессия – это словесное выражение негативных чувств, эмоций, намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме» (Щербинина 2008: 15), понятия «вербальная агрессия» и «речевая агрессия» мы будем употреблять как синонимы.

Вербальная агрессия может быть как спонтанной реакцией, так и целенаправленным речевым действием. В последнем случае она представляет собой одну из конфронтационных стратегий конфликтного дискурса (Певнева 2008). Как любая стратегия, речевая агрессия

реализуется конкретными тактиками, к которым относятся угроза, колкость, оскорбление, грубое требование (приказ), грубый отказ, злопожелание, проклятье, клевета, ябедничество и др.

Анализ примеров речевой агрессии в детской художественной немецкоязычной литературе свидетельствуют о том, что одна и та же тактика используется детьми разных возрастных групп. При этом языковые средства выражения различны. Например, тактика угрозы встречается в коммуникативном поведении ребенка дошкольного возраста, младшего школьника, подростка. Уже в дошкольном возрасте дети прибегают к угрозам-условиям, выраженным синтаксической конструкцией *wenn du ..., dann ich ... (если ты ..., то я ...)*, которые служат средством манипуляции: *если ты (что-то) сделаешь / не сделаешь, то я (что-то) сделаю / не сделаю*. Такая тактика используется в общении как со сверстниками, так и с взрослыми: *wenn du jetzt noch etwas sagst, laufe ich weg – если ты сейчас еще что-то скажешь, я убегу*.

Другой тип угрозы – предупреждение применения физической силы – чаще используется в среде сверстников младших школьников или подростков: *ich bring dich um! (я убью тебя!), wir machen dich fertig... (мы тебя прикончим...), gibt's was auf die Mütze! (получишь по шапке!)* и др.

С целью задеть, обидеть, оскорбить дошкольники и младшие школьники прибегают к зоонимам, наиболее частотные из которых в немецком языке: *Schaf, Zicke, Schwein, Sau, Kuh, Esel*. Для усиления обидного эффекта такие лексемы употребляются в сочетании с прилагательными негативной оценки: *dumm, doof, blöd, arm* и др., например, *arme Sau (бедная свинья), doofe Zicke (глупая коза, дура)*. Зоонимы могут употребляться в номинативной функции (иногда в конструкции *Du bist ...*, например, *Du bist ein dreckiges Schwein – Ты – грязная свинья*) или для сравнения, например, *du siehst wie dumme Kuh aus (ты выглядишь как глупая корова)*.

Распространенным явлением среди дошкольников и младших школьников являются рифмовки с именем жертвы, которые используются в качестве дразнилок: «*Fritz – Hast im Arsch 'nen Schlitz!*» (Borneman 1973: 119). Русским эквивалентом приведенной дразнилки можно назвать следующую: «*Ирка-пырка, в жопе дырка!*»

Для дошкольного и младшего школьного возраста характерно обращение к табуированной лексике, обозначающей части тела и физиологические процессы, в частности в среде сверстников такие лексемы используются с целью насмешек, издевок, дразнилок: «*Hänschen klein / Hat Scheiß am Bein, / Hat's abgeleckt, / Hat gut geschmeckt*» (Borneman 1973: 119) – «*У маленького Ганса испражнения на ноге, он их слизал, ему понравилось*». Еще один пример описан в произведении Вернера Фэрбера (Werner Färber) «*Klaasenfahrt mit Stolpersteinen*». Дети 3 класса отправляются

в поездку и останавливаются в замке. Группа ребят не желает, чтобы их одноклассник Ксавер оставался с ними в комнате, но напрямую они его выгнать не могут из-за учителя, поэтому стараются добиться, чтобы он ушел сам: *«Ich an deiner Stelle würde mir lieber ein anderes Zimmer suchen, «...» Wenn du unter Dragan schläfst, wachst du morgen auf und bist tot. «...» Weil du erstickst. Dragan furz wie ein Weltmeister»* («Я бы на твоём месте поискал бы другую комнату, «...» Если ты будешь спать внизу, под Драгоном, утром проснешься мертвым. «...» Потому что ты задохнешься. Драган – чемпион мира по пуканью») (Färber 2002: 18–19).

Подростки в своих оскорблениях нередко прибегают к сниженной и обценной лексике. Распространёнными ругательствами являются композиты со словами *Arsch, Arschloch, Dreck*: *«Schau mal im Lexikon unter Arschloch, da ist dein Gesicht abgebildet!»* («Посмотри в словаре под словом жопа, там нарисовано твоё лицо»); *«Du bist eine Drecksau!»* («Ты – грязная свинья!») и др.

Грубый приказ также рассматривается нами как агрессивная тактика. Так, дошкольник или младший школьник употребляет в своей речи глагол *abhauen* в повелительном наклонении в сочетании с повышенным тоном голоса как грубое требование: *Hau ab!* (*Проваливай!*). Подростки могут формулировать такой приказ в более грубой форме: *Tritt in den Arsch!* (*Иди к черту!*).

Сочетание различных тактик речевой агрессии (угрозы, оскорбления, насмешки, колкости, издевки, грубые приказы) представляет в детской и подростковой среде такое явление как моббинг – травлю. Причины моббинга могут быть различными, как и способы его реализации. Жертва может подвергаться как речевой, так и физической агрессии со стороны группы. В речевом плане это могут быть обидные прозвища, оскорбления, клевета, угрозы. В последние годы в связи с бурным развитием информационных технологий и активным включением детей и подростков в сетевое пространство распространёнными становятся электронные формы речевой агрессии: кибермоббинг, кибербуллинг, троллинг. В сети жертва может подвергаться травле со стороны своих одноклассников или даже незнакомых людей. Примерами средств речевой агрессии, приобретающей форму моббинга и кибермоббинга, являются оскорбления, как в случае с 13-летней школьницей одной из школ Германии:

- *du siehst aus wie hingekackt* (ты выглядишь как насрано);
- *du bist hässlich* (ты – уродина);
- *niemand mag dich* (тебя никто не любит);
- *du hast dir heute im unterricht in die hose gekackt* (сегодня на занятии ты наложила в штаны);
- *dass du so stinkst ist echt gemein* (то, что ты так воняешь, это ужасно).

В данной ситуации одноклассники смеялись над жертвой в классе, а в свободное время писали оскорбительные сообщения.

Еще одна история моббинга в школе рассказана 14-летней Киарой (Chiara). Одноклассники использовали оскорбления и угрозы в сети, сопровождая их соответствующими смайлами:

- *wenn du in die schule kommst kannst du dein blaues wunder erleben* (символ черепки) (когда ты придешь в школу, мы тебе покажем);
- *verpiss dich* (символ фекалий) (пошла на х*р, отвали);
- *wir machen dich fertig...* (мы тебя прикончим ...).

Среди средств, используемых мобберами, – грубая лексика, табуированная лексика, устойчивые выражения, графические символы – смайлы угрожающего или оскорбительного содержания.

Анализ средств речевой агрессии позволяет выявить закономерности возрастных особенностей ее выражения, что в свою очередь дает возможность говорить о норме или о тенденции к формированию конфликтного (агрессивного) типа языковой личности.

Литература

Певнева И. В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур. Кемерово, 2008.
Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия. М., 2008.
Färber, W. Klaasenfahrt mit Stolpersteinen. München, 2002.
Bornemann, E. Unsere Kinder im Spiegel ihrer Lieder, Reime, Verse und Rätsel. Freiburg, 1973.

Галина Радмировна Доброва
Санкт-Петербург, Россия
galdobr@peterlink.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНПУТА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ¹

Билингвизмом (двуязычием) обычно принято считать владение индивидом или определенной группой населения двумя языками и способность осуществлять успешную коммуникацию на обоих языках². Нам представляется, что такое определение билингвизма, идущее еще от У. Вайнрайха с его представлением о билингвизме как попеременном общении на обоих языках (Вайнрайх 1979: 48), требует некоторых уточнений, поскольку не учитывает многообразия билингвальных

1. Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

2. В данной статье проблемы так называемого учебного билингвизма (при котором один из языков осваивается в учебной аудитории) рассматриваться не будут.

ситуаций и, соответственно, наличия различных разновидностей билингвизма, о чем и пойдет речь далее¹.

Проблема детского билингвизма всё более привлекает к себе внимание в последние годы. Для нашей страны, как и для многих стран, эта проблема актуальна в двух основных аспектах: во-первых, для нас важно понять, как осваивают русский язык дети, приехавшие в Россию из других стран или регионов, т. е. так называемые дети-инофоны (причем важно не только понять, как они усваивают русский язык в учебной обстановке, но и как они осваивают его в ситуациях реального языкового общения); во-вторых, важно понять, что происходит с владением русским языком детьми, проживающими за пределами России, так называемыми детьми-херитажниками², для которых русский язык с детства был родным или одним из двух родных языков (например, в ситуации, когда родители общаются с ребенком на разных языках – каждый из родителей на своем родном).

Объектом внимания в данном исследовании являются особенности инпута двуязычных детей, поскольку, как представляется, именно инпут и порождает различные разновидности билингвизма.

Как известно, билингвизм бывает симультанным (при котором освоение обоих языков происходит одновременно) и сукцессивным (при котором сначала осваивается один язык, а затем – второй).

1. Идею «равного владения» обоими языками, встречающуюся в определениях билингвизма при так называемом узком его понимании (например «...двуязычием следует признать примерно одинаковое свободное владение двумя языками...» (Аврорин 1972: 51)), мы не принимаем, поскольку не можем даже чисто умозрительно представить себе ситуацию, когда владение двумя языками их носителем было бы абсолютно одинаковым: всегда какой-то язык чаще используется человеком в какой-то одной ситуации, а другой – в иных ситуациях; всегда каким-то языком человек владеет несколько лучше, чем другим (нередко на протяжении жизни билингва это преимущество одного языка над другим может меняться на преимущество другого из языков); немаловажную роль при этом играет язык общества, в котором проживает билингв.

2. Мы в целом согласны с тем, что термины «херитажный/эритажный носитель языка» и тем более «херитажник», следует признать неудачными. Вместе с тем, более удачного термина на данный момент мы предложить не можем. Термин «наследник», с нашей точки зрения, вообще не выдерживает критики, хотя бы в силу совершенно ненужных ассоциаций, им вызываемых. Разумеется, нет ничего плохого в иногда используемых терминах «семейный язык», «домашний язык», «язык семейного/домашнего общения» и т. п. Однако эти термины не совсем пригодны, поскольку предполагают, что дома (в семье) используется лишь один язык, в результате чего за пределами рассмотрения остаются все ситуации домашнего двуязычия, при которых дома используются два языка. Термин же «херитажный/эритажный носитель языка» и его производные мы используем по двум причинам: а) этот термин напрямую соотносится с принятым во всем мире термином «heritage speaker», б) этот термин уже используется в России достаточно широко, и заменять его другим в некотором отношении уже бессмысленно. Подробнее о нашем отношении к данным терминам см. (Доброва, Рингблом 2017).

Симультанный билингвизм обычно рассматривается на примерах семей, в которых один из родителей общается с ребенком на одном (родном для него) языке, а другой – на другом (также родном для этого, второго, из родителей). Вместе с тем симультанный билингвизм – понятие более широкое, чем известная формула «один человек – один язык, другой человек – другой язык». Встречаются семьи, в которых оба родителя (имеющие разные родные языки) достаточно хорошо владеют обоими языками и оба разговаривают с ребенком на обоих языках. Кроме того, нередко и мать, и отец ребенка имеют один и тот же родной язык, но общаются с ребенком не только на нем, но и на другом языке – обычно это язык страны проживания, так называемый доминантный язык. Такая ситуация нередко складывается в регионах России, где оба родителя являются билингвами: владеют и своим родным (например, аварским), и русским языком, и используют оба языка в домашнем общении. Аналогичная ситуация всё чаще складывается и в русскоязычных регионах России (например, в Санкт-Петербурге), когда родители-иммигранты общаются и друг с другом, и с ребенком и на своем родном языке, и на русском. Во всех этих ситуациях особенности инпута, как очевидно, порождают симультанный билингвизм. Вопрос при этом заключается в том, насколько качественно эти люди владеют русским языком и насколько качественный русскоязычный инпут получают дети в таких семьях. Поэтому, вероятно, такую разновидность симультанного билингвизма следует отграничивать от симультанного билингвизма, полученного ребенком от родителей в ситуации, когда каждый из них общается с ребенком (всцело или в основном) на своем родном языке.

Вместе с тем, как показывает материал, именно для ситуаций симультанного билингвизма с использованием обоими родителями обоих языков, а также иногда и для ситуаций сукцессивного билингвизма характерно не столько одновременное использование двух языков, сколько их «смешение». О смешении языков уже давно писали многие известные лингвисты. Так, еще в 1901 г. И. А. Бодуэн де Куртенэ (Бодуэн де Куртенэ 2017) указывал на свойство двуязычного индивида вносить в один язык из другого характерные для этого языка элементы (слова, синтаксические конструкции, особенности произношения и т. д.). Нам неоднократно приходилось приводить примеры подобного детского смешения языков (Доброва 2014, Доброва, Рингблом 2018), однако в данном случае хочется подчеркнуть, что дети в этом вопросе не только сами порождают это смешение, но и копируют получаемый ими инпут, поскольку их родители также говорят на смеси языков. Как показывает материал, такое смешение больше характерно для ситуаций, когда существуют целые сообщества, в которых все индивиды билингвальны и общаются друг с другом,

постоянно переходя с одного языка на другой. Такие сообщества могут составлять основную часть общества: например, в Якутске почти все взрослые двуязычны, и их речь нередко представляет собой смесь двух языков – русского и якутского – см. примеры такого рода в (Пивень 2017). В других случаях такие сообщества входят как одна из составных частей в общество (например, русскоязычные «комьюнити» в США). Как показывают наблюдения, родители в таких ситуациях общаются с детьми, используя смесь языков («*Немедленно выброси бумажку в гарбидж*» – обращение матери к 8-летнему Дэвиду, Филадельфия). При этом, как представляется, характер смешений зависит от степени владения каждым из языков: конструкция обычно – на более сильном для индивида языке, а слова вставляются из второго языка. Так, русскоязычные родители в США обычно в свои (построенные по русским моделям) высказывания вставляют английские слова, а их дети могут уже не только делать то же самое («*У нас сегодня был math test, я got четыре*» (Лица, 12,2, Бостон)), но и использовать англоязычные конструкции, вставляя в них русские слова: «*Мама, where is моя кофточка*» (тот же самый ребенок в том же возрасте). Ситуация с инпутом в этой среде еще больше осложняется в последнее время: родителями уже становятся не приехавшие в США взрослые люди, а их дети-билингвы, как приехавшие в США в детском возрасте, так и родившиеся уже там. Когда эти дети вступают в брак с англоязычными монолингвами, они обычно общаются со своими детьми почти исключительно на английском языке. Так, уехавшая в США в возрасте 8 лет Аня (Бостон), вышедшая замуж за человека, русским языком не владеющим, общается с обоими своими детьми только на английском языке; при этом русский язык она почти полностью забыла. Однако нередко ситуации, когда такие бывшие дети-билингвы вступают брак друг с другом, и тогда общение в семье, в том числе и с детьми, происходит то на одном языке, то на другом, то на смеси языков.

Наконец, очень серьезным фактором, определяющим особенности инпута и, соответственно, характера детского двуязычия, является наличие/отсутствие в постоянном общении ребенка русскоязычных представителей старшего поколения, доминантным языком (языком общества) не владеющих, – бабушек и дедушек. Их роль, казалось бы, не так заметна, как роль родителей детей, однако, как показывает имеющийся в нашем распоряжении материал, эта роль не так и мала. Сравним двух мальчиков – Алекса-Джошуа (Бостон) и Дэвида (Филадельфия). Оба родились в эмигрировавших в США из России семьях, в обеих семьях языком, на котором общаются родители дома, является русский язык (иногда – и смесь русского языка с английским). В раннем детстве оба мальчика говорили почти исключительно по-русски, но когда они достигли 6–7-летнего

возраста, домашнее общение стало выглядеть следующим образом: в обоих случаях родители обращаются к ребенку почти всегда по-русски, а отвечают оба мальчика только по-английски. Оба мальчика, как утверждают их родители, по-русски всё понимают, но не говорят (приводим в качестве примера только данных двух мальчиков, но аналогичная ситуация, как мы могли убедиться, складывается в огромном количестве семей). Казалось бы, уровень и особенности владения русским языком у обоих мальчиков примерно одинаковы. Однако это не так. Нам уже пришлось писать о том, как Алекс-Джошуа, не произнесший за многие годы по-русски ни одного слова, впервые приехал в Россию в возрасте 17 лет и вдруг (к изумлению родителей) заговорил по-русски, причем на весьма хорошем русском языке. Аналогичной ситуации (приезда в Россию) у Дэвида не было, но можно практически не сомневаться, что по-русски он бы не заговорил. Представляется, что у него уровень владения русским языком существенно ниже, чем у Алекса. Недаром его отец (овладевший английским уже после 40 лет и владеющий им не на уровне «натурального носителя» языка), как мы заметили, в последнее время стал обращаться к сыну всё чаще на английском языке (хотя на прямо заданный вопрос оба родителя мальчика уверенно отвечают, что сами обращаются к Дэвиду только по-русски). Видимо, отец интуитивно ощущает, что сын стал не всё понимать по-русски. Почему уровень владения русским языком у двух мальчиков оказался разным? Разумеется, могут быть и причины, связанные с особенностями индивидуального развития (оба мальчика не относятся к числу очень способных, но Дэвид, судя по его успехам в школе, всё же развивался хуже, чем Алекс). Однако есть некоторые основания полагать, что основная причина более успешного владения русским языком, которое наблюдается у Алекса в сравнении с Дэвидом, связана с наличием/отсутствием русскоязычных бабушек в ближайшем окружении. У Алекса обе русскоязычные (и практически не овладевшие английским языком) бабушки проживали всё время в том же городе, что и ребенок, общение с ними было относительно регулярным. Общение, конечно, было в известном смысле односторонним, т. к. бабушки говорили что-то по-русски, а Алекс отвечал жестами или по-английски (родители иногда переводили его ответы бабушкам, но крайне редко). У Дэвида обе русскоязычные (почти не говорящие по-английски) бабушки тоже проживают в США, но обе – в других штатах, чем Дэвид и его родители. Общение с бабушками было минимальным. На праздновании юбилея одной из бабушек Дэвид (в возрасте 12 лет) с огромным трудом выговорил: «Баба, я тебя лубу» (очевидно, целостное высказывание, «застывшее» с раннего возраста, когда он говорил по-русски), но больше произнести по-русски ничего не смог.

Подобные примеры приводят к постановке еще одного вопроса – вопроса о необходимости уточнения принятого толкования билингвизма. Как указывалось выше, полагают, что билингвом может считаться только тот, кто способен осуществлять коммуникацию на обоих языках. Однако так ли это? Оба названных мальчика в школьном возрасте понимали по-русски практически всё, однако сами по-русски не говорили. Можно ли считать их билингвами? Полагаем, что все-таки можно. В таком случае, названное определение билингвизма оказывается неточным. Такие примеры заставляют задуматься о так называемом рецептивном билингвизме¹, о котором писал Е. М. Верещагин (Верещагин 2014: 23-24), понимая под ним ситуацию, при которой индивид способен понимать речевые произведения на каком-то языке, но не говорить на этом языке. Правда, Е. М. Верещагин говорит о других ситуациях – ситуациях, при которых билингв изучил мертвый язык или самостоятельно овладел языком исключительно в письменной его форме с целью получения информации. В описываемых же нами ситуациях порождающие причины исключительно рецептивного билингвизма – иные (видимо, это причины скорее психологического характера, например, стремление ребенка, подростка как можно лучше и быстрее войти в англоязычный социум), однако сам факт наличия доказательств, что рецептивный детский билингвизм (способный в дальнейшем как перейти в продуктивный билингвизм, так и привести к языковой аттриции, потере русского языка) существует, говорит в пользу важности выделения этого типа билингвизма. При этом стоит отметить, что наиболее распространенные определения билингвизма обычно не учитывают существования рецептивного билингвизма, при том, что авторы таких определений нисколько не возражают против выделенной Е. М. Верещагиным указанной разновидности билингвизма. Возможно, это связано с тем, что описываемые им случаи рецептивного билингвизма, такие как владение мертвыми языками или самостоятельное овладение языком в письменной его форме, редки и представляют собой, в известной степени, исключительно научный интерес. Однако наличие достаточно многочисленной (как показывает наш материал) группы лиц, способных весьма успешно понимать какой-то язык (в наших примерах – русский), но неспособных говорить на данном языке, заставляет задуматься о неточности определений билингвизма. Проблема здесь заключается

1. Е. М. Верещагин настоятельно рекомендовал не использовать термин «пассивный билингвизм» в противоположность термину «активный билингвизм», поскольку человек при восприятии также не остается пассивным, стремясь вникнуть в содержание высказывания. Поэтому, соглашаясь с доводами Е. М. Верещагина, используем применительно к детскому билингвизму указанной разновидности термин «рецептивный билингвизм».

в том, что понимается под коммуникацией, в данном случае – речевой коммуникацией. Если под речевой коммуникацией понимается диалог, то либо определенную часть детей-билингвов не следует считать билингвами, поскольку они не способны выступать в качестве субъекта, говорящего по-русски, либо же надо уточнять определение билингвизма. Если же понимать речевую коммуникацию более широко (относя к ней, например, восприятие лекции слушающими), тогда нет оснований критиковать и принятое определение билингвизма. Впрочем, можно указать и на существование некоторого компромисса: если на собственно речевую продуктивную коммуникацию (по-русски) описанные выше дети-билингвы неспособны, то на неречевую ответную коммуникацию они способны – они ведь реагируют на русскоязычные высказывания собеседника с помощью жестов, мимики и т. п. (не говоря уже о том, что они отвечают собеседнику, но только на другом языке).

В целом представляется, что серьезное изучение особенностей инпута детей-билингвов и последующая классификация разновидностей детского билингвизма – крайне важны, поскольку должны лечь в основу вариативных подходов к методике обучения двуязычных детей и/или поддержания у них должного уровня владения русским языком.

Литература

- Аврорин В. А.* Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С.49–62.
- Бодуэн де Куртене И. А.* О смешанном характере всех языков // Общее языкознание. Избранные труды / И. А. Бодуэн де Куртене. – М., 2017. С. 105–115.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев, 1979.
- Верещагин Е. М.* Психологическая типология билингвизма // Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика типологии двуязычия (билингвизма). М.- Берлин, 2014. С. 22–31.
- Доброва Г. Р.* Симплификация в речи русско-английских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2014: Двуязычие. Материалы Международной научной конференции. СПб., 2015. С. 43–50.
- Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е.* Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. Материалы ежегодной международной научной конференции. СПб., 2017. С. 10–24.
- Доброва Г. Р., Рингблом Н.* Речевое развитие ребенка – симультанного билингва: двойная система или единая система «другого развития»? // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2018. № 2. С. 157–171.

Пивень А. В. О специфике языкового окружения якутско-русских детей-билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. Материалы ежегодной международной научной конференции. СПб., 2017. С. 41–44.

Мария Анатольевна Еливанова

Санкт-Петербург, Россия

melivanova@yandex.ru

Валерия Анатольевна Семушина

Санкт-Петербург, Россия

haleria@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНПУТА У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ¹

Речевое развитие детей определяется рядом факторов. Особенно важными являются когнитивное развитие ребенка и образцы, которые служат источником бессознательного извлечения информации об объективной языковой системе и построения своей собственной индивидуальной языковой системы. Второй фактор носит название инпут. Термин «инпут» (англ. – «ввод») используется в разных областях знаний (в программировании, в психологии и т.д.). В применении к лингвистике детской речи под инпутом традиционно понимают речь взрослого, на основании которой ребенок строит свою языковую систему (Цейтлин 2000; 2017). Речь отцов и матерей, обращенная к детям, привлекает пристальное внимание зарубежных (Дж. Глисон, Дж. Рональд, П. Г. Кериг и др.) и отечественных (С. Н. Цейтлин, В. В. Казаковская, Т. В. Кузьмина и др.) исследователей, начиная со второй половины XX в.

Рассматривая некоторые особенности переработки инпута русскоязычными детьми (Еливанова, Семушина 2016), мы выделили несколько его источников: речь родителей, бабушек и дедушек; речь братьев и сестер; речь сверстников, с которыми ребенок взаимодействует в образовательном учреждении или на игровой площадке, речь воспитателей (учителей в школе), компьютер и телевидение, чтение (самостоятельное или восприятие текстов, которые читают родители). Потенциально в речи билингвов (детей, осваивающих два языка одновременно) количество источников инпута может удваиваться, однако это происходит не всегда и зависит от образа жизни семьи, где воспитывается ребенок-билингв.

Цель настоящего небольшого исследования – описать некоторые особенности инпута ребенка-билингва. Материалом исследования 1. Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

является регулярное наблюдение за семьей, где воспитываются англо-русские билингвы – мальчик Рубен, которому исполнилось 8,2 года, и девочка Стефани (4,9), привлекаются дополнительные материалы, полученные путем единичных фактов наблюдения, беседы с родителями детей-билингвов и т.п.

Наблюдения позволяют прийти к выводу, что при внешне схожих ситуациях содержание инпута и язык кодирования воспринимаемой ребенком речи может быть разным.

Сам баланс языков в получаемом инпуте может очень отличаться. Опишем несколько случаев. Ли (2,10 и старше) поступила в частный детский сад в России, дочь работника посольства из Вьетнама, в семье 3 ребенка, Ли – младшая. Язык семейного общения – вьетнамский, в саду воспитываются дети представителей разных национальностей, но основной язык общения – русский. Быстро освоилась в новой языковой среде, сначала общение с русскоязычными детьми не было языковым, оно происходило на фоне совместной активности в игровой деятельности, ко-активность переросла в интер-активность. Через год девочка освоила русский язык настолько, что нередко бывала переводчиком для родителей в ситуациях коммуникации в общественных местах. У Ли к 4 годам русский и вьетнамский языки не смешивались.

Другой пример – аварская семья, которая живет в России. Родители вступили в брак, когда уже жили в России, дети (мальчику в настоящее время 8 лет, девочке – 10) родились здесь. Отец общается с детьми на русском, мама обычно тоже на русском, но считает, что аварский язык дети должны знать, поэтому определенное время систематически отводит общению на языке своей нации. В среду аварского языка дети попадают, когда навещают летом бабушку в Дагестане. По свидетельству мамы, у детей два языка не смешиваются при использовании.

Еще один пример баланса двух языков встречаем в семье наших основных респондентов – англо-русских билингвов, живущих постоянно в Англии. Мама старается говорить с детьми по-русски. В Англии же живет бабушка, переехавшая туда вслед за дочерью, во время посещений она также общается с внуками по-русски. Остальное окружение мальчика и девочки – англоязычное. Дети каждый год приезжают в Россию 2–3 раза, живут в Санкт-Петербурге 2–4 недели и слышат практически исключительно русский язык. У Рубена языки не смешиваются, с мамой он говорит по-русски, а в России со всеми всегда по-русски, в Англии – по-английски. У Стефани активное использование русского языка (второго для нее) в речи началось относительно недавно – в 4,0 (об обстоятельствах, спровоцировавших лексический взрыв на русском, см. ниже), наблюдается включение в русскую речь английских слов.

Очень интересными представляются некоторые данные литературы по билингвизму. Так, Е. В. Хачатурян (2018) описывает особенности речевого развития своих трехязычных дочерей: с ними мама говорит исключительно по-русски, отец – по-итальянски, языком общества является норвежский. У девочек выявляются разные предпочтения в использовании языков: так, у старшей в речи чаще встречаются высказывания на русском и итальянском и редко – на норвежском, а младшей итальянский язык практически не используется. Предпочтения в использовании разных языков у обеих девочек меняются в разные возрастные периоды.

Итак, мы можем констатировать, что случаи двуязычия могут быть разными с точки зрения баланса языков в инпуте, в целом двуязычие может быть чистым и смешанным (эти термины употреблял еще Л. В. Щерба (Проблемы изучения билингвизма 2014)), а языки в речевой продукции ребенка разделяются или смешиваются.

Второй важный вопрос влияния инпута на речевое развитие детей-билингвов – стратегии поведения матери и других членов ближайшего окружения. Из уже описанного выше материала становится очевидным, что некоторые родители, которые стремятся сохранить свой язык в следующем поколении или (в некоторых случаях) не владеют или слабо владеют языком общества, говорят с детьми только на родном для себя языке. Но есть и случаи, когда ребенок воспринимает от одного и того же родителя два языка. Так, Е. В. Хачатурян пишет, что говорит с детьми по-русски, но в общении с мужем использует родной для него итальянский язык (Хачатурян 2018: 135); эту обращенную к отцу речь, естественно, слышат и дети.

Опишем более подробно инпут, который получают дети из семьи наблюдаемых нами англо-русских билингвов. Приведем примеры речи матери, обращенной уже непосредственно к ребенку. С нашим респондентом Стефани, как уже отмечалось выше, ее мама говорила и говорит по-русски, однако в опасных для дочери ситуациях она использовала английский язык. Например, когда Стефани (2,6) во время прогулки побежала в сторону дороги, ее мама крикнула: «*Stefany! Wait for me! Wait for me!*» (в тех же ситуациях к Рубену обращается фраза: «*Рубик, осторожно! Жди меня!*»). Интересно, что и в минуты нежности в отношении Стефани мама использовала английский код; когда у девочки (4,0) заболел живот, мама, делая дочке массаж и поглаживая ее, ритмично повторяла в такт: «*I love you*». Таким образом, несмотря на желание поддерживать у своих детей русский язык, в отношении младшей дочери русскоязычная мать использовала первый язык, в то время как со старшим сыном она общалась только по-русски. Дети растут в одной семье, но речевые стратегии матери в их отношении различаются. И связано это, видимо, с ориентацией на восприятие ребенком двух языковых кодов. В инпуте у Стефани в аналогичном возрасте

русского языка было меньше, чем у Рубена: с девочкой общались не только мама и папа, но и брат-билингв, который при общении с сестрой использовал чаще английский код. Кроме того, мама наших билингвов предпочитает активный стиль жизни для детей, поэтому еще грудную Стефани она носила с собой на дополнительные занятия и развлекательные мероприятия брата (где звучала английская речь), в садик девочку отдали довольно рано, и там она проводила около 6 часов в день. В связи с тем, что в инпуте Стефани получала больше английской речи, она для нужд общения и регуляции поведения окружающих и сама использует английский язык, и от матери требует использования английского языка (о том, что ребенок сам регулирует инпут, мы говорили в докладе на конференции «Проблемы онтолингвистики –2016», см. (Еливанова, Семушина 2016)). До 4-х лет девочка без труда воспринимала русский язык (пассивное владение), о чем свидетельствовали ее невербальные реакции. Лексический взрыв с выходом в активную речь русских слов произошел в 4,0 года в ситуации – это отметили и мама, и бабушка – систематического общения с русскоязычной родственницей Ниной, которая на 1 год 7 месяцев старше Стефани и которая была основным коммуникативным партнером девочки в течение 10 дней. Приведем пример диалога.

– [Нина]: *Старший здесь Терри.*

– [Стефани]: *Терри?* (Пауза.) *А, знаю.*

– [Нина]: *Как ты думаешь, кто следующий?*

– [Стефани]: *Бабушка Оля.*

Итак, мама Рубена и Стефани в значительной степени учитывает уровень индивидуального восприятия своими детьми русского и английского языков. Нужно отметить, что она не исправляет ошибки в русской речи своих детей.

Интересно отметить еще одну особенность речи взрослых носителей русского языка, которые продуцируют инпут для маленьких билингвов: одни носители, будучи мотивированными к ассимиляции в чужом обществе, другие, не стремясь к такой ассимиляции сознательно и даже отвергая ее необходимость, осваивают систему иностранного языка под влиянием иноязычного для них (и родного для их детей) речевого окружения, в результате чего их русская речь начинает иногда звучать «не по-русски». В русской речи русскоязычных мигрантов фиксируются ошибки, а в продуцировании и восприятии – трудности, продиктованные влиянием языка страны проживания. По нашим наблюдениям, ошибки часто появляются в синтаксических конструкциях. Это подтверждается и данными литературы: «В области синтаксиса взаимопроникновение представляет собой особенно частое явление как в языках с фиксированным порядком слов <...>, так и со свободным порядком слов...» (А. Мартине 2004), цит. по:

(Проблемы изучения билингвизма 2014: 99). Так, в речи матери Рубена и Стефани через некоторое время после переезда в Англию читаем (из переписки в социальных сетях): «*Дети были восхищены*» (*Children were excited*), «*Заказали купить бумагу*» (... *ordered to buy some paper*).

Деформации может подвергаться и фонетический уровень русского языка, особенно у русских мигрантов, долго проживших за границей и имеющих эпизодические контакты с представителями русскоязычного общества (у матери наших билингвов такой деформации не возникло – она 11 лет живет в Англии, но активно общается с родственниками из России и представителями русской диаспоры в Англии). Приведем один интересный пример, демонстрирующий, как затрагивается лексический уровень. Женщина, попавшая в Англию в 1945 году в 17-летнем возрасте, вышедшая замуж за русского и прожившая там до 85 лет, стремилась поддерживать в своей семье, где росло 2 сына, русский язык. В 80-летнем возрасте она разговаривала по телефону с племянником из России, семья которого нашла ее в 90-е годы, и произнесла: «*Сегодня у меня был breakfast*». Ее сын, который тоже говорил с русскими родственниками по спаренному телефону, заметил, что мать использовала английское слово. Женщина сначала не поверила, что это так, но, когда русскоязычные родственники перевели ей это слово на русский как *завтрак*, она смутилась и прокомментировала: «*И русский забыла, и английский не выучила*». Заметим, что, несмотря на усилия матери, сыновья этой женщины русским языком не пользуются и не владеют, помнят только некоторые слова, младший сын (ему сейчас 70 лет) хорошо помнит эмоционально окрашенную лексику.

Некоторые наши знакомые эмигранты, имеющие детей, отмечают, что, проживая за границей, фактически не читают русскоязычные тексты произведений и читать их при посещении России становится труднее. Так, молодая женщина, прожившая 3 года в Германии (где у нее родились 2 дочери) отметила, что не смогла воспринимать и понимать произведения Л. Н. Толстого и других русских классиков, когда, навещая родителей в России, взяла некогда любимые книги с полки. Мать наших англо-русских билингвов старается как можно лучше освоить английский язык и книги на русском практически не читает – даже приезжая в Россию, она берет с собой английскую популярную литературу. Однако она пробует приучить к восприятию русских сказок и детских рассказов Рубена и Стефани, часто читая им по-русски.

Подводя итоги исследованию, сделаем некоторые выводы.

1. Представленность двух (и более) языков и инпуте детей-билингвов может быть по-разному сбалансирована, и качество языковых образцов, которые получают дети-билингвы, может быть разным.

2. Стратегии общения родителей и других представителей ближайшего речевого окружения ребенка-билингва могут отличаться: в

зависимости от того, насколько взрослый учитывает особенности восприятия кода первого и второго языка, насколько он подстраивается под актуальное речевое развитие ребенка, он может давать образцы речи, используя только один код или (в разных ситуациях) разные коды. Ребенок пробует самостоятельно регулировать инпут; ответит или нет взрослый на эту регуляцию, зависит от установок, мотивации родителя, желания войти в положение ребенка.

3. У самих взрослых, живущих за границей, постепенно может происходить искажение системы родного языка. Этот процесс зависит от индивидуальной переработки ситуации общения, стремления ассимилироваться или не ассимилироваться с обществом, длительности проживания за границей и возможностей постоянного использования родного языка в практике общения.

Литература

Еливанова М. А., Семушина В. А. К вопросу об инпуге, его источниках и некоторых особенностях переработки детьми раннего – дошкольного возраста // Проблемы онтолингвистики – 2016. Иваново, 2016. С. 294–300.

Еливанова М. А., Семушина В. А. К вопросу о стратегиях речевого поведения детей-билингвов и детей-монолингвов при совместной деятельности // Проблемы онтолингвистики – 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации двуязычия: Материалы междунар. конф. Иваново, 2017. С. 193–198. Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. СПб., 2014.

Хачатурян Е. В. Роль индивидуальных особенностей ребенка в ситуации раннего детского трехязычия (два индивидуальных случая) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб., 2018. № 189. С. 133–141.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000 (2017).

Анастасия Владимировна Пивень

Санкт-Петербург

piven_anastasia@mail.ru

ЯЗЫКОВОЕ ДОМИНИРОВАНИЕ В РЕЧИ ЯКУТСКО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Практически нет языков, которые развивались бы изолированно, без взаимодействия с другим или другими языками, и не оказывали друг на друга влияния.

Якутия – многонациональная республика. Основное население районов Якутии составляют якуты – тюркоязычный народ. Коренными

жителями, кроме якутов, являются эвены, эвенки, чукчи и юкагиры. Успешное покорение бескрайних просторов Якутии связано с приходом на эти земли русских, которые внесли большой вклад в изучение языка, быта и нравов коренных народов Якутии. На протяжении многих лет на язык народа саха активное влияние оказывал русский язык, и наоборот, русский язык, несомненно, подвергался определенному воздействию якутского языка.

Данная работа является продолжением наблюдения за речевым поведением якутско-русских детей билингов в Республике Саха (Якутия) (подробнее см. Пивень 2016, 2017, 2018). В статье мы продолжаем анализ записей, собранных в ходе наблюдения за речевым поведением якутско-русских детей билингов в возрасте 2,3–7 лет, проживающих в Хангаласском, Кобяйском районах и в городе Якутске.

В Якутии имеет место естественный билингвизм: в семье ребенок разговаривает на якутском языке, в детском саду – на русском. Но часто можно услышать «причудливую» смесь русского и якутского языков. Множественное число в якутском языке образуется путем добавления аффикса. Приведем пример объявления о продаже вещей, где русские слова написаны с якутскими суффиксами:

Быллэриш! (Объявление)

Муус устар 5 күнүгэр клубка Дьокуускай куораттан атыы кэлэр! (5 апреля, в клубе будет продажа одежды из Якутска).

Атыыга оҕо, дьахтар, эр киһи таҥаһа бааллар (В продаже есть детские, женские, мужские вещи).

Футболкалар, кофталар, кардиганнар, толстовкалар, свитердар, пальтельар, спортивнай костюмнар, брjочнай костюмнар, до-машиняй, дачнай костюмнар, классическай комбат, джинсы брjокалар, курткалар, ветровкалар, бомбердар, жилеттар, бэргэһэлэр¹, бейсболкалар, кроссовкалар, сапожкалар, саппыкылар², холодоһалар³, бамбуковай тапочкалар, хаас профилля⁴, илимнэр⁵, рабочай көстүүмнэр⁶ уо.д.а.⁷

Мобильнай переводунан ылабыт. Кэлин, көрүң, сэргээн, атыылаһың!!! Бэйэбитигэр уонна учугас дьоннугар бэлэхтэ онорун (Берем мобильным переводом. Приходите, смотрите, покупайте!!! Сделайте подарок себе и своим близким.)

-
1. шапки
 2. сапоги
 3. галоши
 4. макет гуся для охоты
 5. Рыболовные сети
 6. Рабочие костюмы
 7. и т. д.

Сделаем некоторые пояснения: множественное число в якутском языке образуется путем добавления аффикса в зависимости от конечного звука основы слова. Если конечный звук основы гласный или *л*, то добавляются аффиксы *-лар*, *-лэр*, *-лор* или *-лөр*; если *к*, *п*, *с*, *х*, то *-тар*, *-тэр*, *-тор*, *-төр*; *й*, *р* – *-дар*, *-дэр*, *-дор*, *-дөр*; *м*, *н*, *г* – *-нар*, *-нэр*, *-нор*, *-нөр*. В якутском языке нет таких слов, как *футболка*, *брюки*, *костюм* и прочее, но имеется значительный пласт заимствований из русского языка, многие из которых очень видоизменились (*стол* – *остуол*, *картофель* – *хортуоска* и другие). Можно предположить, что, добавляя к русскому слову якутский аффикс, якуты, таким образом, пополняют свой словарь, заимствуя, или, как они сами говорят, «объякучивая», русские слова.

Одни исследователи утверждают, что в сельской местности якутские дети билингвы владеют родным языком достаточно хорошо (Унарова 2013: 509). Но стоит отметить, что в разных районах ситуация будет в корне различаться. Например, в Хангаласском районе, в отличие от, например, Кобяйского, родители и воспитатели говорят с детьми на «смешанном» языке – якутском и русском:

Көрүүй (смотри) мама, упадет же сейчас!

Пустой коробка баар ду? (Пустая коробка есть?)

От души фотосеттабыккын ди (да)! (об удачно проведенной фотосессии)

Там бар (есть) хотоно (хлеб) собака.

Эти эн (ты) прогоняй (о собаке) Чуут!

Известно, что две системы языков у билингвов находятся в постоянной динамике и постоянном взаимодействии. Один из языков может на время уступить свои позиции, затем восстановиться, а может, при неблагоприятных условиях, забыться полностью. В Республике Саха (Якутия) актуальна проблема утраты национального языка. Билингвальное образование в Якутии требует эффективных методик обучения якутскому языку. Несмотря на проводимую работу, якутский язык теряет свои позиции, уходит на второй план. Одна из причин постепенного исчезновения якутского языка – это глобализация и цифровизация. Несмотря на общение в семье на якутском, посещения якутской группы в детском саду, ребенок вырастает русскоязычным. Вторая причина – это урбанизация. В настоящее время якутский язык сохраняется благодаря селу. В селах есть свой быт, свой уклад, свой живой язык. Из-за отсутствия работы все больше людей покидают села, переезжая в большие города. Третья причина – это «некачественная» речевая среда. «Чаще всего доминантность – это результат недостатка инпута в том или ином языке, в том или ином языковом регистре. Ограниченный инпут может привести не только к доминантности, но и, в свою очередь, к определенным

структурным отличиям в слабом языке, обычно не свойственным носителю языка» (Рингблом 2014: 187).

В предыдущих исследованиях мы сделали вывод о том, что якутско-русские дети-билингвы достаточно долго остаются на низком уровне в освоении русского языка, пока не окажутся в благоприятной речевой среде с носителями русского литературного языка. Оказавшись в соответствующей языковой среде, смогут ли якутско-русские дети билингвы восполнить в достаточном объеме пробелы в русском языке для формирования необходимых обобщений? Смогут, но в ущерб родному языку и гораздо позже, чем их сверстники- монолингвы.

У якутско-русских детей билингвов из-за отсутствия качественно нового инпута нет полноценного развития ни якутского, ни русского языка. Когда они оказываются в речевой среде с хорошими носителями русского, общение на русском становится преобладающим. Это происходит у детей, которые изначально находились в такой речевой среде, где сами родители и воспитатели были билингвами и говорили с ними на смешанном языке, отдавая предпочтение русскому. Такому билингву сложно освоить те элементы языковой системы, которые не совпадают в якутском и русском языках.

Ряд особенностей речи якутско-русских детей билингвов (проявления межъязыковой интерференции, бедный словарный запас, ослабление гипо-гиперонимических связей, грамматические ошибки, в том числе случаи неверного согласования в роде, образования и употребления форм множественного числа существительных), а также общение на «смешанном» языке, создают трудности при построении речевого высказывания.

Дома и в детском саду с Эрсаном (6,1) общаются на смешанном языке – якутском и русском. Приведем пример речевого поведения ребенка во время сюжетно-ролевой игры:

Уазик – мой любимый машина. Керюй (Смотри), автобус же есть.

Я сидел в своем базе, а ты не знал, где база. Давай я спрятался, а ты был еще в базе. Давай я ударился башкой... Я пошел в бару (бар).

Одна машина застрявшая. Давай этот машина дурак ехал (давай в этой машине дурак ехал).

Рассказ Эрсена о недавно случившемся с ним событии о том, как застряла машина –уазик:

По бадаран (грязь) поехали. Вся окно была открыто. Петя же открыл дверь, а там же вода заходила. Опять воду (опять вода). Эта маленькая машина тащила уазика. Мы приехали в Синске. Приехал Васек, теперь снова в город пошел.

– Ты ходишь в школу?

Эрсен: *Я не схожу в школу (не иду), мне шесть...*

– Что ты делал в городе?

Эрсен: *Глазы проверял в городе...*

– Вы живете здесь или за речкой.

Эрсен: *На речке...*

Рассмотрим ситуацию, когда в семье и в детском саду говорят на нормативном якутском.

Аделина (3,3) посещает якутскую группу в детском саду. Дома мама, бабушка и дедушка общаются с ребенком на разговорном якутском. Родители утверждают, что в саду говорят только на якутском, но, как нам кажется, все же на смешанном языке. Дополнительно русский язык ребенок слышит в мультфильмах и детских передачах. Это ситуация, когда русский язык осваивается в результате неуправляемого процесса, так называемой информатизации. Предпочтение отдается мультфильмам и передачам на русском языке, так как они красочнее и интереснее.

Аделина демонстрирует нежелание пользоваться якутским языком в диалоге с матерью.

Мама: *Алина, сыа сиигин?* (Алина, сало хочешь?)

Аделина: *Хочу!* Затем берет собаку и говорит: *Я тоже хочуюу!* (Будто говорит собака)...

Мама: *Детсадка барыахха, ыккын ылабын?* (Пошли в садик, возьмешь собаку?)

Аделина: *Ага. Ищет свою игрушечную собаку проговаривая: Ытыныы,.. ты где? Ааа вот ты где! Я ытыны нашел!..*

Перед сном мама смотрит в телефон, а Аделине это не нравится, и она кричит: *Опппять! Тифон кэрдө! Уур! Миигин кэрбөккүн дааа?* (Опять смотришь на телефон! Положи! На меня не смотришь, да?)

Аделина: *Маама кэл!* (Мама, иди сюда).

Мама: *Тохтоо, маама иллэнэ суох!* (Подожди, мама занята!).

Аделина: *Маама, подауста иди сюда!* (Уже просит на русском)...

Аделина стала часто использовать следующие слова и словосочетания: *я сама, я могу, не хочу, отпусти меня, помоги, спаси, не надо, сейчас могу, быстрее.*

Мама: *Алина кэл манна!* (Алина иди сюда!)

Аделина: *Сейчас, могу.*

Мама: *Чэ кытаат, эйигинэ суох бэйэм баран хаалыам* (давай быстрее, а то сама без тебя уйду)

Аделина: *Не наадо, не хочу!*

Аделина отдает предпочтение в общении с матерью русскому языку. Можно предположить, что Аделина использует русские слова и

словосочетания, чтобы придать некую эмоциональность для того, чтобы привлечь внимание матери.

Мама: *Колгаткабытын кэтиэххэ* (давай наденем колготки)

Аделина: *Я сама.*

Мама: *Мин көмөлөһүөм сөп, массыына кэллэ ыксаатыбыт* (давай я тебе помогу, так как мы очень спешим, машина скоро приедет)

Аделина: *Отпусти меня, я сама!*

В статье Н. Рингблом выделены критерии для определения доминантности языка: «язык, который у ребенка более развит и на котором он может говорить без необходимости смены кода; язык, который используется в контексте, где ребенок приводит большую часть времени; количество лексических и грамматических морфем, которые ребенок использует в языке; общее нежелание пользоваться каким-то языком...; более бедный словарный запас и короткие MLU...; явное предпочтение использовать определенный язык в ситуации, в которой оба языка могли бы быть использованы» (Рингблом 2014: 185). Однако в нашей ситуации применение данных критериев проблематично, так как якутско-русские дети- билингвы не слышат нормативной русской и якутской речи, следовательно, у них нет полноценного развития ни второго, ни первого языка. «Некачественная» речевая среда для якутских детей-билингвов является источником формирования их языковой системы.

Мы предприняли попытку измерить доминантность с помощью родительских опросников. Как показали предварительные результаты, в сельской местности уровень развития якутского языка выше, чем в городской. С результатами, полученными в ходе заполнения родительских опросников, мы познакомим в следующих исследованиях. Но однозначно можно сказать одно: к доминированию русского языка приводит недостаток инпута, и как следствие, образование нового варианта языка – «смешанного».

Литература

Пивень А. В. О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб., 2016. С. 115-120.

Пивень А. В. О специфике языкового окружения якутско-русских детей билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2017. С. 41-44.

Пивень А. В. О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2018. С. 436-439.

Рингблом Н. К вопросу о сильном и слабом языках у двуязычных детей: постановка проблемы // Проблемы онтолингвистики – 2014: двуязычие: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб, 2014. С. 185.

Унарова В. Я. Особенности развития метаязыковых способностей у младших школьников в условиях русско-якутского двуязычия // Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2018. С. 509.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА. ДЕТСКОЕ СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Надежда Константиновна Онипенко

Москва, Россия

onipenko_n@mail.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА В ДЕТСКИХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ¹

Если грамматическая техника видообразования осваивается детьми уже к 5 годам, то усвоение законов текстового функционирования видо-временных форм и возможности их композиционного соединения – процесс более длительный. Об этом свидетельствует тот факт, что в списках ошибок, за которые может быть снижена оценка в заданиях 8 и 27 (в ЕГЭ для 11 класса), включено «нарушение видо-временной соотнесенности глагольных форм». Не обсуждая теоретическую обоснованность рекомендаций и методическую корректность разделов о функционировании видо-временных форм русского глагола, которые предлагаются авторами школьных учебников и учебных пособий, обратимся к детским текстам с тем, чтобы выявить условия выбора видо-временных форм и те варианты соединения видо-временных форм, которые используются детьми на начальных этапах обучения письменному нарративу.

Материалом исследования стали детские нарративные тексты, написанные учениками 1-го и 2-го классов (в последней четверти учебного года) – в разных школах, под руководством разных учителей. Учителя должны были только сформулировать задание и не проводить никакой подготовительной работы по содержанию.

Детям было предложено написать текст, в котором они должны были рассказать о том, что изображено на 4-х картинках. На картинках были следующие изображения: (1) мальчик сыплет в цветочный горшок семена, (2) мальчик поливает небольшой росток в горшке, (3) цветок

1. Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-012-00263 «Семантико-грамматический словарь русских глаголов».

в горшке вырос и расцвел, а около него стоит лейка; (4) мальчик дарит цветок молодой женщине. Картинки были разрезаны по одной, и каждый ученик должен был расположить их в том порядке, в котором, как он считает, следовали события. После этого ученик должен был начать писать текст, при этом допускалась и приветствовалась свобода (1) в номинации всех участников событий (по своему усмотрению ученик мог избрать имя для главного героя и указать, кем приходится главному герою женщина; выбрать название для цветка); (2) в количестве предложений для каждой картинки (минимальное количество предложений должно было соответствовать количеству картинок), (3) в оформлении композиционного целого (ученик мог придумать начальное и завершающее предложения, которые бы сообщали о том, что не изображено в предлагаемых картинках, а также озаглавить текст).

Основной задачей при исследовании полученного материала (1-й класс – 26 работ; 2-й класс – 18 работ) стал анализ употреблений видо-временных форм глагола, в частности, количественное соотношение глаголов совершенного и несовершенного вида, способы перехода от форм совершенного к формам несовершенного вида, способы выражения временной протяженности, условия включения форм настоящего времени, а также способы соединения форм настоящего и прошедшего времени. Кроме того, обращалось внимание на соотношение глагольных и именных предикатов и на наличие описательных и пояснительных вставок в тексте.

Обратимся к анализу материала.

В настоящей статье нас будет интересовать (1) выбор форм глагола в сильных позициях текста (в начальной и финальной фразах), (2) количественное соотношение видо-временных форм и композиционная организация текста, (3) таксисные отношения между событиями.

(1) Первым пунктом задания была расстановка картинок в определенном временном порядке, то есть разработка сюжета. При этом картинка, на которой изображены цветущее растение и рядом стоящая лейка, могла быть пронумерована как 3 или как 4. От этого зависела возможность/невозможность имперфективного завершения текста (*и сейчас роза/маргаритка/цветок стоит на окне на кухне*). Текстов, в которых цветок с лейкой завершают сюжет (цифра 4), оказалось только 3 (и только во 2-м классе). Причем глагол несовершенного вида употреблен и в прошедшем времени (*Истех пор орхидея **стояла** уних на кухне*), и в настоящем времени, при общем повествовании в прошедшем (*Он **вырас** и я **подорил** его маме. Он **стоит** на кухне*). В третьем тексте обнаруживаем редкий (в собранном корпусе текстов) пример чередования настоящего и прошедшего времени: *Мальчик по имени Гриша **сажает** очень красивый цветок: роза. Гриша очень любил растения. Когда роза чуть подрасла Гриша стал больше*

ухаживать за розой. Гриша любит свою розу. А когда роза выросла Гриша был счастлив что у него своя роза. Гриша пошел свалиться маме. Роза теперь красуется на тимбочке, около розы стоит лейка. Все рады что у них есть такая красивая роза. Текст начинается и заканчивается настоящим временем, но в первом предложении это настоящее актуальное, обусловленное точкой зрения наблюдателя, а во втором – настоящее расширенное, которое выражается не только глагольными формами, но и именным предикатом *рады*. Выбор формы настоящего времени обусловлен тем, что ребенок не строит нарратив, а начинает текст с описания картинке. См. еще примеры начал: *Мальчик хочет посадить цветок для мамы. Он поливает цветок; Мальчик Костя готовит подарок для мамы.* В такие предложения легко вставить перцептивно-указательную частицу *вот*: *Вот мальчик по имени Гриша сажает очень красивый цветок.*

Возвратимся к финальным фразам. Имперфективный финал оказался возможным и в том случае, когда картинку «цветок и лейка» пронумеровали цифрой 3. В таких работах завершающие предложения выражают эмоциональное состояние или характеристику героев, а также отношение к подарку. Средствами выражения при этом становятся именные и отыменные сказуемые со связками или глаголы несовершенного вида: 1-й класс – *И она была жаслива и ей было приятно; Ему на душе было очень весело и маме на душе было тоже весело ей очень наралось роза которую он ей подарил; Маме было очень приятно. И Никите было тоже приятно; Мама сказала какой у меня сынок зрослый сам уже вырастает цветы;* 2-й класс – *Мама так хвалила его что даже хочется еще; И мама была рада.*

Однако при таком развитии событий наиболее частотным стал все же перфективный финал, выраженный глаголом: (1) *подарил маме* (18 работ); (2) *мама обрадовалась* (7 работ); (3) *обрадовалась и сказала Спасибо* (5 работ). Реакция мамы в финале рассказа может выражаться другими глаголами совершенного вида *обнела; поцывала; и маме понравилось.*

То же соотношение совершенного и несовершенного вида наблюдаем в начальных предложениях текста – значительное преобладание глаголов совершенного вида (1) *посадил (а)* – 19 работ; (2) *решил/захотел посадить/подарить/вырастить/сделать подарок* – 13 работ. Одиночные примеры с глаголами *купить* и *подарить* (*Однажды Вите подарили розу*). Всего 3 примера с составными глагольными сказуемыми и модальным глаголом несовершенного вида (*хотел посадить, хотел вырастить*). Собственно имперфективные начала представлены гораздо реже: либо глаголами настоящего времени (см. примеры выше), либо бытийными предложениями (*Жыл мальчик Миша у его мамы был день рождения; Жил был Петя и нечего ему было делать. Вот он и подумал а что если мне подарить маме подарок? Подумал Петя*).

(2) Общий взгляд на собранный материал позволяет убедиться в том, что наиболее простой формой рассказывания для детей является повествование (собственно нарратив) и что коммуникативный тип речи определяет выбор видо-временных форм. Нарративные тексты написаны с абсолютным преобладанием форм совершенного вида прошедшего времени, несмотря на то, что перед глазами детей были картинки и дети могли бы избрать формы настоящего времени (этот вариант с настоящим временем реализован только в одной работе, но не вполне последовательно). Описательные фрагменты, содержащие прилагательные, в рассматриваемом материале немногочисленны.

В 1-м классе мы получили 7 текстов, в которых все предложения содержат глагольные предикаты совершенного вида; например: *Мальчик захотел подорить розу Маме. Он пошел в магазин там он купил семена. И пошел домой. Он взял землю насыпал в горшок. Он лекспать а наследушей день вырос росток и. Он сразу ез палил. А вечером врасла роза. Он её подорл маме мама сказал тыса зелал Он сказал да.* События развиваются динамично, и носителями этой динамики являются акциональные глаголы совершенного вида в аористивном значении. Даже перфективные глагольные формы (*вырас росток; врасла роза*) не слишком тормозят событийное время. См. еще пример: *Както раз мальчик Коля решил порадовать маму подарить ей розу. Коля сначала посадил семечко из семечка вырос росток а из него выросла роза. Мама очень обрадовалась когда увидела розу и обнела Колю.* Эти примеры свидетельствуют о том, что уже в раннем школьном возрасте дети используют в качестве наиболее естественной формы изображения событий во времени акциональные глаголы совершенного вида (аористивы – в терминологии Г. А. Золотовой), что самым простым вариантом повествовательного текста для младшего школьника является такой, в котором все события представлены как целостные, соединенные с другими событиями во времени.

В предложенном ученикам наборе картинок был временной фрагмент, который должен был бы быть выражен глаголами несовершенного вида: период между появлением ростка и появлением цветка. Дети по-разному подошли к рассказу об этом периоде. Кто-то продолжал использовать глаголы совершенного вида, но многие (в обоих классах) выбрали глаголы несовершенного вида: *поливать, ухаживать, растить (выращивать).*

В 1-м классе в 8 работах употреблен глагол *поли(е)вать (поливал, поливала, продолжал поливать)*, в 5 работах – одновидовой глагол *ухаживать (ухаживал, ухаживалась)*; в 2 работах – составное сказуемое с глаголом *начать (начал поливать; Иначел выращивал)*. Совершенный вид глагола *полить* был использован в 5 работах (*Петя аткапал ямку и посодил семечку Петя палил анаследушей день появилась росток; он посдил в горшок семячко он*

его полил и он подроз и он ещё раз полил и выроз и он подарил его маме; я её посадил и палил розу; Он её полил и появился росток). В остальных работах 1-го класса этот временной фрагмент полностью отсутствует (например: Сначала Миша в горшок бросил семя потом вырос росток был уже вечер и вдруг(к) расцвела роза; Коля сначала посадил семечко из семечка вырос росток а из него выросла роза). Таким образом, в 1-м классе в 15 из 26 работ наблюдаем включение в ряд глаголов совершенного вида предиката с имперфективно-процессуальным значением.

В работах 2-го класса соотношение глаголов сов. и несов. вида, выражающих этот фрагмент, несколько иное: в 11 работах использованы глаголы несовершенного вида, нередко в их соединении (*поливал, ухаживал(ы)вал, растил, ждал, когда вырастет, порыхлял землю*), в 4-х – составное сказуемое с фазисным глаголом (*начал ухаживать, стал поливать*), только в 2-х работах находим глагол совершенного вида (*пал(и)лил*). В 1-й работе глаголы совершенного вида выражают не действия героя, а движение времени: *купил семечку Прошла неделя появился росток прошол месяц цветок уже стал большой*. Таким образом, во 2-м классе только в двух работах мы находим глаголы совершенного вида там, где ожидали бы увидеть несовершенный вид.

Совершенный вид является не только способом выражения динамического времени, но средством организации закрытых композиций: совершенный вид в абсолютном начале и та же форма в финале:

1-й класс – *Однажды Кирил захотел подарить маме розу. Он посадил семечко в горшок, и стал ждать. Он поливал его, и из него выросла роза. Он подарил ее маме;*

2-й класс – *Я решил сделать маме подарок Я пошёл в магазин чтобы купить семена роз. Я пошел. Я посадил семечко розы в горшок. Я ухаживал за ним. Поливал его. Через три дня в горшке появился росток. Я сильно обрадовался. Потом через пять дней выросла роза. Потом я пешёл дарить розу маме. Мама сильно обрадовалась.*

Мальчик Петя посадил зернышко. Он долго долго. Растил цветок поливал и наконец цветок вырос. Потом недолго думая Мальчик придумал что ему сделать он хотел подарить его маме но он передумал. Пусть еще постоит сказал мальчик. Потом через один день он снова начал думать, но эта великолепная мысль ему всётаки понравилась. И всёравно он подарил маме цветок.

(3) Интерес представляют и таксисные соединения глаголов¹. Кроме вполне ожидаемых соединений типа *посадил и полил; пошел и купил; купил и посадил*, выражающих разновременность, в детских текстах нахо-

1. О вариантах таксисных соединений глагольных предикатов см. (Типология таксисных конструкций 2009).

дим соединения глаголов совершенного вида с составными сказуемыми, состоящими из фазисного глагола и глагола несовершенного вида: 1 класс – Он **посади** семечко в горшок. **Иначел выращевал**; Он **посадила** семечко в горшок и **стал ждать**; **Приступил** к делу и **начал сажать** росток; **Решыл посадить** в горшок он и **начал поливать**; Она **обрадовалась** и дальше **начила поливать**; 2 класс – **Взял** пакетик земли и **начел** землю **сыпать** в горшок; Цветок через 1 день чуть-чуть **подрос**. Серёжа **начел** его **поливать**; Я **купил** горшок и землю и **начил** делать насыпал земли; Петя **посадила** семечку. Он **начел поливать**; Петя **насыпал** землю и **стал ждать**; Петя **купил** симина ... и **начил** **содить** розу красную. Фазисный глагол позволяет детям соединить в одном временном периоде глагол совершенного и несовершенного вида, обозначить переход к более длительному положению дел. Посредством инхоативного модификатора ребенок готовит переход к той части рассказа, в которой время притормаживается с помощью спрягаемых форм несовершенного вида: Он **посадила** семечко в горшок и **стал ждать**. Он **поливал** его...; **Решыл посадить** в горшок он и **начал поливать**. Он так **старался**... Аналитические предикаты встречаем и в других частях истории: фазисность включается в семантику глагола движения, который соединяется с инфинитивом несовершенного вида: ...**пошел свалиться** маме; Петя **поел** и **пошел** **делать подарок**; ...**пешел** **дорить** розу маме.

В тех работах, в которых есть глаголы несовершенного вида, переход от процесса к результату выражается в таксисных парах, в которых соединяются имперфективно-процессуальное значение акционального глагола и перфективное значение неакционального глагола: *поливал (каждый день, долго долго)* и *вырос (появился росток)*; *начал поливать* и *вырос(ла)*; *ухаживал* и *вырос (появился)*. Один пример: *стал поливать* и *стало чи то то прорастать*. Более редкими для этого фрагмента истории оказались соединения двух глаголов совершенного вида – в аористивном и перфективном значениях: *палил, а на следующий день/вечером вырос*.

Предварительные выводы, которые можно сделать на небольшом материале, включающем 44 письменные работы учащихся младшего школьного возраста, состоят в следующем.

1) Наиболее простой для детей текстовой функцией¹ видо-временной формы глагола является аористивная, в которой употребляются изосемические (акциональные) глаголы. В этой функции глаголы совершенного вида являются средством выражения динамики сюжетного времени.

1. О текстовых функциях глагола и их роли в построении композиции текста см. (Золотова, Онипенко, Сидорова 2004).

2) На начальных этапах усвоения средств организации повествовательного текста самым простым способом наррации оказывается полный повтор форм прошедшего времени совершенного вида; различие аористивной и перфективной семантики зависит от семантики самих глагольных лексем. Включение глаголов несовершенного вида в имперфективно-процессуальной функции обуславливается не речевой стратегией пишущего, а процессуальностью денотативной ситуации.

3) В нарративных текстах младших школьников преобладают закрытые композиции – с аористивным началом и перфективным финалом. Имперфективные финалы с глаголами настоящего времени используются редко, поскольку они соединяют изображаемые события со временем речи говорящего.

4) В таксисных парах при общем прошедшем времени выражаются отношения одновременности. При этом соединяются: (а) акциональные глаголы совершенного вида прошедшего времени; (б) акциональный глагол совершенного вида и аналитический предикат с фазисным глаголом и инфинитивом акционального глагола несовершенного вида; (3) акциональный глагол несовершенного вида и неакциональный глагол совершенного вида.

Литература

Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.

Типология таксисных конструкций. М., 2009.

Елена Николаевна Никитина

*Москва, Россия
yelenon@mail.ru*

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В ДЕТСКИХ НАРРАТИВНЫХ ТЕКСТАХ

Центральными объектами анализа в статье стали воплощенные языковыми средствами базовые координаты связного текста: пространство, время, причинно-следственные отношения, а также возрастные особенности передачи пространственных значений и одушевленности/неодушевленности.

1. Работа посвящена исследованию письменной речи детей 8–11 лет. Общее количество и состав участников – 230 учеников 2–4 классов (2 кл. – 79, 3 кл. – 113, 4 кл. – 38). Предпринятый подход, предполагающий грамматический анализ детского текста, является продолжением серии онтолингвистических исследований, выполненных авторами, работающими в рамках коммуникативной грамматики (Н. К. Ониненко, Е. Н. Никитина).

Материалом для анализа стало письменное изложение¹, выполненное в условиях класса с предварительной работой учителя и детей с текстом: чтение учителем, ответы учеников на вопросы, опора на слова, выписанные на доске, составление плана, пересказ фрагментов текста учениками. Выполнение одного и того же задания детьми разного возраста позволяет изучать усвоение лексики и грамматики в становлении, обнаруживает как этапы усвоения отдельных семантических и грамматических категорий и форм, так и возможности и особенности разных возрастных групп при производстве письменного текста в плане связности и ее средств. Работа (Онипенко 2018) вскрыла новый аспект, затрудняющий для ребенка пересказ (изложение). Это извлечение и/или адаптации художественных текстов, применяемые в школе в качестве учебных текстов. В настоящем исследовании будет показано, как в учебном тексте могут нарушаться естественные законы связности, в норме обеспеченной модусными составляющими текста (фрагмента) – коммуникативными регистрами (текстовое время) и точкой зрения (мыслящий и/ или говорящий субъект) и их обособленной сменой, как дети при изложении могут пытаться воспроизводить, усиливать или преодолевать заданную учебным текстом несвязность.

2. Учебный текст:

//Весной птицы пели от зари до зари. *Постепенно птичий хор стих.* В гнездах появились птенцы, *их надо кормить. Теперь уже не до пения.* // Именно в это время я услышал громкие крики зяблика. Я пошел на крик и увидел двух птичек. Одна сидела на земле, а другая рядом на кустике. Я осторожно раздвинул траву и заметил птенца. Он открывал большой желтый по бокам клюв и жалобно попискивал. // Я посмотрел вокруг, увидел гнездо и положил туда выпавшего птенца. Птицы ринулись к гнезду. Тревожные крики стихли. //

Учебный текст представляет собой трехчастную «повествовательную» структуру в форме прош. вр, в которой ч. 1 является вступительной, выстроена в узуальном времени (обобщенное время действия – вся весна), ч. 2–3 – репродуктивны, обусловлены актуальным временем (время речи, наблюдения и действия совпадает и длится несколько минут), ч. 2 содержит причину развития действия (обуславливает действия рассказчика), в ч. 3 благодаря действиям рассказчика причина исчерпывается. Трудности понимания, заложенные к тексту: в ч. 1 охарактеризовано время действия, но нет характеристики пространства; при отсутствии логических союзов события в предложениях 2–3–4 ч. 1 связаны отношениями следствия; предложение *Постепенно птичий хор стих* содержит частно-перцептивные средства, которые являются яркими маркерами репродуктивного регистра (актуального времени), и конфликтует с узуальным контекстом; вступительный к ч. 2 темпоратив *Именно в это время* неоднозначен по 1. Благодаря педагогический коллектив и учеников школы №763 г. Москвы, принявших участие в исследовании. Текст выбран из издания: Страхова Л.Л. Изложения для младших школьников. Литера, 2013.

регистровой характеристике (допускает интерпретацию как в узуальном, так и актуальном), что усиливает неоднозначность регистрового понимания ч. 1; в предложениях 3–4 в наст. вр. опущен субъект в дат. (*птицам*), что на фоне повествования в прош. вр. создает ситуацию внутренней речи «от лица птиц», а далее следует переключение на Я рассказчика. Тем самым перед пишущим изложение ребенком стоит задача собирания пространства–времени–субъекта речи в тексте и корректного переключения от одного временного плана к другому и примирения разных субъектных воплощений («говорящие птицы» и Я рассказчика).

3. Связность текста в детских изложениях. Текстовое время.

3.1. Рассмотрим вариативность временных характеристик интродуктивного фрагмента. 1. Узуальные характеристики могут усиливаться за счет а) временного предложения: **Наступила весна. Птицы пели от зари до зари**; б) формы наст. вр.: *Весной птицы поют от зари до зари*; в) кванторных показателей узуальности: *Весной птицы всегда пели*; *Весной птицы часто пели*; **С каждым днем** птицы пели все меньше и меньше; в) введения локализатора: *Весной в лесу слышались тревожные крики*; *Весенней порой во всем лесу пели птицы*. 2. Узуальное время может разрушаться, в результате происходит переход к актуальному времени–пространству: а) номинативные предложения и частно-перцептивная лексика: **Весна. Пения птиц стихает**; **Тревожный крик издавался из кустов. Это был птичий хор. Но тут птичий хор стих**; б) актуальные темпоративы: **В этот день** птицы пели очень красиво, но вылупились птенцы и уже было не до пения; **К вечеру** хор стих; **Было раннее утро** автор услышал крик. 3. Замена темпоратива «весной» на инициальный локатив. Собственно, этот прием не характеризует фрагмент однозначно по значению текстового времени: **В лесу от зари до зари пели птицы** (узуальное); **В лесу пели птицы** (актуальное).

3.2. Время и субъект в предложениях с опущенным дат. В то время как пересказ «близко к тексту» может свидетельствовать о механическом воспроизводстве, уточнение значений субъекта и времени весьма интересно, так как свидетельствует о понимании текста учеником. Восстановление субъекта состояния в дат. и/ или форма прош. вр. являются средствами, передающими точку зрения от «птиц» к рассказчику: 1. Дат. субъектный. Ср.: «Теперь уже не до пения» – **Родителям** было не до пения, **Птицам** уже не до пения; **Птицам** теперь уже не до пения; **Теперь им** было не до песен, **Теперь птицам** не до пения; **Птицам** было не до пения; **Птицам** не до пения; **Птицам** стало не до пения; **Теперь им** не до пения; **Им** нужно кормить птенцов; **И птицам** не до пения было; **Птицам** сейчас не до пения; **Не до пения было птицам**. См. также локатив, метонимически замещающий дат. субъектный: **В гнездах** было не

до пения. 2. Прош. время вписывает предложение в нарратив, позволяя избавиться от эффекта «птичьей речи» (внешняя точка зрения). Тогда даже отсутствие субъекта в дат. понимается как неполнота предложения, как нулевая анафора, отсылающая к предтексту, где упомянуты птицы: *Их надо было кормить. Теперь было не до пения; Надо было кормить птенцов; Было не до пения; Было уже не до пения.*

См. также некорректный пример с опущенным субъектом в дат.: *Весной птицы пели. Птицы хотели есть. Их надо спасать. Теперь уже не до пения.* Субъектом состояния дат., по контексту, становится человек, который должен спасти голодных птиц.

3.3. Мотивировка, реализованная в учебном тексте бессоюзно, может получать выражение (в основном 2–3 кл.) с помощью а) союза *но*, отменяющего предыдущее положение дел: *Весной птицы пели от зари до зари. Но в гнездах появились птенцы/ Но родились птенцы;* б) частиц, устанавливающих причинные отношения: *Теперь уже не до пения ведь у птиц появились птенцы; Весной птицы стали петь. И вдруг затихли. Это вылупились птенцы; Потом прилетела птица и родила птенца. А птенца надо кормить;* в) причинных союзов: *Тихий хор остановился. Потому что родились птенцы; Птичий хор стих потому что надо было, кормить птенцов и уже не до пения; Но у них появились птенцы теперь уже не до пения. Потому что птенцов надо было кормить;* г) бессоюзным предложением со значением следования и тире между частями: *Но вот в гнездах появились птенцы – надо искать еду.*

Взаимным расположением предложений устанавливается ошибочная мотивировка: *Весной птицы пели от зари до зари их надо было покормить; Весной птицы пели. Птицы хотели есть; Весной птенцы от зари до зари пели но случилась беда. Теперь уже не до пения; Птенец упал на землю и все птицы перестали петь.* Мотивировка не обнаруживается по смыслу соположенных предложений: *Весной птицы пели от зари до зари. Уже было не до пения.*

В работах 3–4 кл. уверенно появляется интерпретационный аспект – предикаты эмоции, испытываемой как следствие счастливого разрешения сюжета: *И поднял туда птенца. Я был счастлив; Птицы обрадовались спасению птенца; К гнезду налетели птицы и были счастливы, что их птенчик вернулся; Я их (птенчиков) положил в гнездо. Они были довольны.* Ср. оценочно-каузативное значение прил.: *Положил бедного птенца в гнездо.*

3.4. Неоднозначный в плане синтаксического времени темпоратив «именно в это время» на стыке регистровых блоков. При изложении дети либо копируют его дословно, либо пытались найти замену. Переход от узувального времени к актуальному времени маркировался а) интродуктивным темпоративом, обнаруживающим информативно-репродуктивный

шов: **как-то раз, однажды, именно в ту пору, один раз, именно в то время, как раз в это время** (единично 2, чаще 3, 4 кл.); б) конкретизирующим пространство-время локативом: *Я вышел **из дома** и увидел...; И в это время я шел **по тропинке**; Именно в это время я услышал **из окна** писк; Автор пошел **в лес**; Автор шел **по улице**; В это время автор гулял **по лесу**; В это время автор шел **по дороге**; Один раз я шел **по лесу**; один раз я вышел **из дома**; шел я **по дороге**, однажды я пошел **в лес**. Ср. также удачное: **Тогда я и** услышал...; **Именно в то время я и** услышал крики зябликов. Употребление внутривидовых темпоративов **вдруг, именно в этот момент, в эту минуту, именно в тот момент** (2–4 кл.) или опускание темпоративно-локативной разметки в позиции на стыке регистров может говорить о (спровоцированном) непонимании этой части текста и невладении техникой перехода от регистра к регистру.*

3.5. Владение репродуктивной техникой продемонстрировано переводом повествования в наст. актуальное время: *Я подошел к кусту а там птенец открыв клюв **попискивает**; Я раздвинул траву, **а там птенец**; И увидел на земле **стоит** взрослый зяблик; И увидел две птицы **одна на земле другая на кустике**. А в кустике птенец **попискивает**; Я смотрю и вижу двух зябликов, один **сидит** на земле, а **другой на ветке куста** (3 кл.).*

4. Пространственные и предметные значения.

4.1. Для передачи значения «положение/перемещение в наблюдаемом пространстве» используются глаголы, которые в норме не взаимозаменяемы: *на листочках **лежал** зяблик; я взял птенца и **поставил** его в гнездо; там **лежал** маленький птенец; один **сидел** на траве а другой на кустике **стоял** (2 кл.); одна (птица) **лежала** на земле, а другая на кусте рядом; на земле **стоит** взрослый зяблик; один (птенец) **лежал** на земле; там **сидели** две птицы; **посадил** птенца туда; я **положил** его (птенца) на место (3 кл.); один птенец **лежит** на траве; один **сидел** на земле, а другой **лежал** в кустах; один **лежал** на земле другой на кусте; одна птичка **сидит** на кусте рядом со второй птичкой, которая **лежала** на земле; **положил** в него (гнездо) птенца; одна птичка на земле **стоит** а другая на кусте (4 кл.), а также глагол обобщенной бытийной семантики: один (зяблик) **был** на земле а другой на кустике; **сверху на дереве был** зяблик; там **были** две птички (2 кл.). Бытийно-пространственные глаголы и соответствующие конструкции употребляются активно и свидетельствует о владении репродуктивной техникой, однако конкретные пространственные глагольные значения еще не полностью дифференцированы.*

4.2. Добавление новых предметно-пространственных примет в репродуктивной части продиктовано, вероятно, стремлением локализовать происходящие события в индивидуализированном, конкретизированном пространстве: **залез на дерево; положил его** (птенца)

в скворечник; на листочках (лежал зяблик); **положил птенца на дерево**; я **раздвину(л) камышы**; **одна** (птичка) **сидела на дорожке**; **одна** (птица) **сидела на крыльце**; **один** (птица) **сидел на камне** (в основном 2-3 кл.).

4.3. Полное отсутствие или насыщение текста лексикой с уменьшительным значением (2–3 кл.): **птенчик, зябличек, гнездышко, птички, пчички, кустик, травка, на листочках, ротик, желтинький** и даже **большой желтый клювик; маленький птенец, маленький клюв, маленький зяблик, самый маленький зяблик; детеныш зяблик, малыш зяблик, малютка**. Ситуация нормализована в 4 кл.: в большинстве работ два слова с уменьш. суффиксом, как в учебном тексте.

4.4. Каузативно-пространственное значение (пойти) **на+крик**. Своеобразные формальные и смысловые способы передачи данного значения: **пошел по пisku; пошел по крику; пошел по звуку; похал** (пошел?) **по крикам зяблика; я пошел к крику**. По колебанию в выборе падежа видно, что синтаксема к возрасту 8–10 лет не усвоена полностью. Замещающие значения – более конкретные, связанные с пространством (транзитив, директив), ср.: «пошел по следам», «пошел туда». Большая конкретика мышления выражена и в примерах в мн. ч.: **пошел на крики зяблика/ на крики/ на крик двух птичек**. Конкретно-предметное осмысление проявляется в том, что сущ. может быть заменено на анафорическое местоимение 3 л.: **пошел по нему** (крику), **я услышал писк и пошел на него** (3 кл.) – о противопоставлении пространства и предмета в связи с выбором анафорического средства см. (Уорф 1972: 50). Неоднократно встречается перифраза с помощью абстрактных слов пространства (3–4 кл.): **Побежал в сторону крика; Автор пошел к месту, где кто-то кричал; Пошел на звук. Там было два зяблика; Я пришел на то самое место, где издавались крики**. В «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой (Золотова 1988: 200) синтаксема **на+Вин.** охарактеризована как каузативно-реактивная, однако, отдавая дань каузативной составляющей, в ней следует признать и директивную (пространственную) сему в контексте глаголов перемещения.

4.5. В количественно-именных сочетаниях наблюдается тенденция, снижающаяся с возрастом (2–22%, 3–20%, 4–7%), к невыраженности (подавленности) одушевленности: **увидел два зяблика/ две птицы/ два птенца/ две птички** (2 кл.); **я увидел две птицы/ две птичке/ две птички** (3 кл.); **я увидел две птичке/две птицы** (4 кл.) при выраженности одушевленности вне числительного: **увидел птенчика/зяблика/птиц**. Окончание сущ. **-е** в сочетании **две птичке**, вероятно, можно понимать как слитность, повтор формы, ср. возможность двойной интерпретации в **два зяблика/птенца**. Выбор неодуш. формы известен в литературном языке в сочетаниях с составными числительными: **проэкзаменовать двух студентов** – **проэкзаменовать двадцать два студента** (АГ-80).

5. Результаты исследования поднимают вопрос о критериях оценки детских изложений с учетом следующих факторов: (1) особенности грамматики и лексики, обусловленные неполной усвоенностью формы или значения в данной возрастной группе; (2) затруднения и непонимание, спровоцированные некорректным учебным текстом; (3) разброс от механистического копирования при непонимании до интерпретативной вариативности, свидетельствующей о понимании учебного текста и владении элементами техник связного развертывания текста.

Приложение. Интродуктивная часть исходного текста, положенного в основу адаптированного учебного: «Весной птицы поют от зари до зари. Постепенно птичий хор стихает – большинство птиц поют уже только рано утром и перед заходом солнца: днем некогда. А потом и эти песни прекращаются. Лишь какая-нибудь не выдержит да и залысается короткой трелью. Но вообще-то птицы в это время молчаливы: в гнездах птенцы. Именно в это время, во время «птичьего молчания», я и услышал громкие крики зябликов».

Литература

Золотова Г. А. Синтаксический словарь русского языка. М., 2002.

Онипенко Н. К. Референциальный выбор в детских нарративных текстах// Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции. Иваново, 2018.

Уорф Б. Л. Грамматические категории // Принципы типологического анализа языков разного строя. М., 1972. С. 44–60.

***Татьяна Андреевна Ушакова
Ольга Александровна Потемкина
Светлана Валентиновна Кудряшова
Ирина Евгеньевна Киришина***
*Иваново, Россия
kniga@listos.biz*

О НЕКОТОРЫХ КОРРЕЛЯЦИЯХ КАТЕГОРИЙ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ДЕТСКОМ МЫШЛЕНИИ

Летающей горюю за мною несется Вчера,
А Завтра меня впереди ожидает, как бездна...
Н. Гумилев

Известно, что дети часто путают, смешивают темпоральные маркеры, в частности, например, такие слова, как «вчера», «сегодня» и «завтра». Вопросы типа *А сегодня уже завтра или еще вчера?* или утверждения *К нам завтра уже приходили гости* хорошо знакомы многим родителям и наблюдателям. Психологами и исследователями детской речи такое детское восприятие времени связывается в первую очередь

с несовершенством детского мышления и особенностями памяти. «У детей раннего возраста преобладают произвольная память и внимание, а объем памяти невелик (причем функционирует преимущественно оперативная память), мышление является по большей части наглядно-действенным и наглядно-образным. Соответственно, ребенок не может удерживать в памяти сразу несколько событий, путает их последовательность. Восприятие времени представляет собой очень сложную для ребенка задачу...» (Сударева 2007: 79). Понимание временных отрезков ребенком событийно детерминировано (Там же: 83), иными словами, время в восприятии ребенка гораздо больше, чем у взрослого, привязано к конкретным ситуациям и событиям. На это обратила внимание еще А. А. Люблинская: «Ребенок 4–6 лет определяет длительность какого-то события или промежутка между событиями по тем практическим делам, которые постоянно повторяются в жизни, и всегда в определенной последовательности. По этим житейским делам дети сначала ориентируются во времени дня, суток (“Еще утро, мы только что позавтракали”, “Сейчас вечер, скоро за нами придут”»)» (Люблинская 1977: гл. VII).

Особенность восприятия детьми времени не раз становилась объектом эстетизации в детской литературе: «А у нас сегодня кошка родила вчера котят...» (С. Михалков), «Четверг на болоте вчера был средой...» (А. Чебышев), и совершенно неслучайно: эстетический потенциал детской временной путаницы сложно переоценить, так как она отражает тот особенный мир, в котором живет ребенок. Это мир, в котором разница между «сегодня», «завтра» и «вчера» зыбкая и не всегда уловимая. За парадоксальными и забавными, на взгляд взрослого, высказываниями стоит совершенно особое, невероятно отличное от взрослого чувство времени и последовательности временных отрезков. Наблюдая за сложностью формирования представлений о времени у ребенка, за медлительностью созревания «взрослого» понимания времени и за устойчивыми и, кажется, вечными и извечными детскими *Мы вчера поедem на поезде*, поневоле задумываешься над тем, какая пропасть лежит между взрослым и ребенком, и пытаешься представить, до какой степени ребенок может не понимать ход времени и мир взрослого вообще, если «завтра» и «вчера» путаются с такой легкостью и настойчивостью даже у многих довольно развитых и интегрированных во взрослую жизнь детей.

Такие барьеры на пути понимания взрослого и ребенка, видимо, обусловлены в первую очередь самим феноменом времени. Степень сложности постижения этой категории высока и для научного и философского сознания. Существует ли время в объективном мире, или это умозрительное построение? Течет ли время, или мы проходим сквозь него? С одинаковой ли скоростью? В какую сторону направлена стрела времени? Возможно ли

перемещение по оси времени? Эти метафизические вопросы, по сути, мало отличимы от вопросов, заданных с детской непосредственностью: *Где сейчас вчера?, А откуда придет ночь?, У тебя и у меня разные вчеры сегодня, значит?, Мамочка, а ты можешь так, чтобы сегодня было завтра?* А возможность лишь предположительных или поэтических ответов на те и другие вопросы во многом их уравнивает.

Объективность существования времени современной физикой ставится под сомнение: «Разделение времени на прошлое, настоящее и будущее следует искать в человеческом разуме, а не в физическом мире <...>. ... самая фундаментальная наука, “основа естествознания” <...>, использующая строгие количественные методы, пришла к совершенно неожиданной для нее выводу: проблема физического времени неразрывно связана с познающим субъектом, ибо объяснение течения времени, его направления и необратимости следует искать в свойствах человеческой души, разума, сознания» (Цуканов 2000: 18). В экспериментальной психологии еще Полем Фрессом было сформулировано, что «понятие времени есть построение человеческого ума, с необходимостью возникающее как высшая форма приспособления к одному из основных аспектов нашего чувственного опыта – изменению» (Фресс 1961: 43). Ребенку необходимо повторить, перенять эти «построения» и постигнуть время – то, что то ли есть, то ли нет.

Современный взрослый, оперируя многочисленными темпоральными маркерами, следует в том числе традиционным для его культуры схемам и построениям, принимает готовые в языке представления. Глубинное понимание человеком времени отражено в языковых клише и формулах. Скажем, для нас и «время идет вперед», и мы двигаемся по времени, проходя свой «жизненный путь». Что мешает ребенку динамично перенять «взрослую» схему последовательности временных отрезков? В чем заключается глобальная разница между взрослым и ребенком? Что их разделяет? В какой момент ребенок становится готов перенять эту схему, оказаться внутри парадигмы взрослого условного понимания временной последовательности?

Чтобы попытаться ответить на этот вопрос, нужно обратиться к тому, что лежит в основе восприятия течения времени взрослым; какую концепцию, «матрицу» (Карасик 2013) понимания времени предлагает язык; какие представления перенимаются вместе с его освоением и посредством каких метафор и образов осмысливается время.

Дж. Лакофф и М. Джонсон в известной книге «Метафоры, которыми мы живем» говорят о метафоре «время – деньги». Мы тратим время, транжирим, экономим его, время – это ограниченный ресурс, ценность (Лакофф, Джонсон 2004: 28–30). В фильме Эндрю Никкола «Время (In Time)» (2011) эта метафора материализована: единственной

валютой в мире, где происходит действие, является время. Фильм прочитывается как философская аллегория: время – это, в конечном счете, единственное, что у нас есть.

Этой метафорикой понимание времени явно не исчерпывается. Глубинную, исконную образность следует искать в истории языка, однако в данный момент нас интересует именно современное понимание времени – точнее, то, как предлагает нам его понимать язык. Одним из «готовых» ключей к постижению категории времени, видимо, является метафора «время – пространство». Временные отрезки мы представляем пространственно, геометрически. Будущее – это то, что впереди: *Что нас ждет впереди?, У нас впереди светлое будущее, Он так юн, у него вся жизнь впереди, Впереди у нас целое лето!, Перед ним открывались широкие перспективы.* Прошлое – это то, что позади: *Самое тяжелое было позади, У него за плечами большой жизненный опыт, Мечты о принце остались позади, Пусть все неприятности будут позади, Мне много лет, и почти вся жизнь позади.* Продвижение же по времени мы представляем как движение по «дороге жизни», мы становимся на «жизненный путь», который может быть прямым или извилистым, запутанным или светлым, мы делаем «шаги вперед» – передвижение по времени для нас аналогично передвижению в пространстве.

Продвижение вперед может представляться как восхождение, преодоление ступеней, а неудачи воспринимаются как отклонение от пути вперед, «скатывание вниз по наклонной плоскости», в своем развитии мы можем делать «шаги назад», тяжелые времена видятся как период «застоя», а после ударов судьбы время может «остановиться».

Наши традиции хранят и циклическое представление о времени: празднуя новый год, мы возлагаем надежды на новый цикл жизни, а отмечая годины утрат, мы переживаем горькую дату так, будто заново проходим по тому же месту потери. Близость категорий времени и пространства хорошо ощущается, как известно, и при измерении расстояния: *До Байкала от нас очень далеко – три дня пути, До школы недалеко – минут десять.* Хронотопически мы можем ощущать детство, юность, болезнь и т. д.

Субъективные представления о времени могут быть сложными, образными и смутными (оно может представляться как «поток», «река», «самораспаковывающийся цветок», «пластилиновые лопающиеся пузыри», «черное чудовище, поедающее жизнь»), однако в целом современное взрослое сознание принимает условность линейного времени и матрицу языка, метафоры «у нас все впереди» или «оглядываясь назад» прозрачны для понимания.

Возможно, ребенку до определенного возраста недоступна эта условность, эта «геометрическая матрица», недоступен «геометрический код»

восприятия времени, отсюда и возникают те забавные и при этом устойчивые, повторяющиеся из поколения в поколение ошибки.

Конечно, самым интересным было бы понять, как именно ребенок воспринимает время, понять, говоря словами Льюиса Кэрролла, «хотя бы на что это похоже» глазами ребенка. Однако пока мы остановились на куда более скромных задачах и поставили цель понять, насколько свойственно ребенку «геометрически» воспринимать понятия «будет» и «было» и, если есть некий рубеж, отделяющий в этом смысле ребенка от взрослого, то по какому возрасту он проходит.

С этой целью был проведен эксперимент, в рамках которого был разработан тест-опрос, состоящий из трех частей. Настоящая статья посвящена его первой части. Она была направлена на исследование корреляций понятий «будущее» и «вперед» и «прошлое» и «позади». Исследовались дети-дошкольники, учащиеся начальной и средней школы и взрослые. Отвечая на вопросы исследователя, испытуемые должны были показывать рукой в том направлении, в котором считали уместным. Все вопросы имели вид «Покажи(те) (мне), где...». Вопросы были трех типов.

Первый тип позволял прояснить, сформированы ли вообще у ребенка представления о пространственных отношениях, для этого испытуемым предлагалось показать зоны: вперед, позади, справа, слева, сверху: «Покажи мне, где вперед...». Эти вопросы задавались и для того, чтобы и у детей, и у взрослых сформировать тип ответа (прежде всего, минимизировать вербальные ответы), а также задать некую инерцию возможности ответа на поставленные вопросы. Второй тип вопросов, основной, «целевой», должен был прояснить, сформированы ли корреляции категории времени и пространства. Всего таких вопросов было четыре (из 13-ти): «Покажи(те) мне, где завтра», «Покажи(те) мне, где вчера», а также «было давно» и «скоро будет». Третий тип вопросов, «отвлекающий», должен был отвлечь испытуемого от собственных ответов на «целевые» вопросы, сделать ответы на целевые вопросы более искренними. Скажем, нельзя было допустить, чтобы испытуемый показывал, «где завтра», и сразу же показывал, «где вчера». В этом случае стереотип мог закладываться непосредственно во время прохождения теста (испытуемый мог подойти к ответу логически: если вчера позади, то завтра – вперед, или наоборот). Кроме того, отвлекающие вопросы могли увлечь испытуемого, и, возможно, если он не ответил на первый вопрос о времени, то далее он мог почувствовать себя более раскованно и ко второму вопросу подойти уже более свободно. В этих целях были заданы вопросы «Покажи(те) мне, где страшно..., счастье, любовь, хорошо». «Отвлекающие» вопросы чередовались с «целевыми».

Перед опросом исследователь должен был настроить испытуемых на тест как на игру, объяснить, что правильных ответов на вопросы нет

как таковых, это должно было минимизировать отказы или саботаж. К сожалению, далеко не во всех случаях удалось достичь этого. Некоторые дети-дошкольники, чувствовавшие себя скованно, уверенные в том, что от них ожидают какой-то «правильный» ответ, проверяют их, саботировали все «целевые» и «отвлекающие» вопросы. Например, ребенок мог при ответе на каждый вопрос делать одинаковый неопределенный жест. Такие ответы интерпретировались как отказы.

Всего было исследовано 36 детей от 3-х до 11-ти лет и 22 взрослых. Исследование детей проводилось четырьмя специалистами: в домашних условиях, в условиях детского сада, дома детского творчества и детского дома для детей от двух до семи лет¹.

Любопытными нам показались результаты исследования как в целевой группе детей, так и в контрольной группе взрослых.

Больше половины взрослых показали, что «завтра» и «скоро будет» находятся впереди, а «вчера» и «было давно» – позади. Некоторые из них интересовались смыслом и задачами опроса и высказали большое сомнение в том, что можно ответить как-то иначе: «Вы правда хотите найти человека, который ответит как-то по-другому?». Двое из взрослых этой группы, ответивших согласно предполагаемой языковой матрице, сначала хотели показать зону «завтра» сзади, но затем спохватились и все-таки показали ее впереди: «Ой, что-то я тупанул, завтра-то ведь у нас вот тут (впереди)!». При ответе на вопрос «Покажите, где скоро будет» они уверенно показали вперед. Однако восемь человек показали совершенно иное. Двое связали все четыре темпоральных маркера с зоной «позади». Двое показали «вчера» и «было давно» позади себя, а «завтра» и «скоро будет» справа. Два человека смогли показать только зону «было давно» – сзади, а на остальные вопросы либо дали вербальный ответ: «в мозгах», «у меня в голове», либо отказались отвечать: «Я живу сегодняшним днем», «Понятия не имею!». Один показал зону прошедшего позади, а зону будущего – слева. И, наконец, один человек показал зону будущего справа, а зону прошедшего слева.

Что касается детей, то, во-первых, стоит сказать, что среди их ответов была очень большая доля отказов отвечать на вопросы о временных отрезках, несмотря на готовность многих из них ответить на такие вопросы, как «где хорошо, любовь, страшно?» (дети показывали вокруг себя, на сердце, на маму, впереди себя, наверх и т. д.). Некоторые дети, отвечая на вопросы о времени, показывали на конкретные предметы и при этом комментировали: «на календаре», «у старых картин», «за окошком будет вечер». Четверо из детей не смогли ответить даже на вопросы первой группы. Детей, отреагировавших разной формой отказа

1. Пользуясь случаем, авторы благодарят руководство и персонал Ивановского детского дома «Родничок» за возможность проведения исследования.

отвечать на вопросы о времени, оказалось 17. Пятеро детей ответили согласно языковой матрице. Четверо детей ответили только на вопрос «где было давно» и показывали при этом назад. Трое показали зону будущего справа, а зону прошедшего – слева. Двое детей согласились показать «завтра» и «вчера» – впереди и позади, а зоны «скоро будет» и «было давно» показать отказались. Один ребенок ответил согласно языковой матрице, но «завтра» показал справа. Один ребенок показал все временные зоны позади себя. Ответы остальных трех детей можно обобщить так: они уверенно показывали зону «было давно» сзади, а остальные зоны либо отказывались показывать, либо показывали на конкретный предмет (календарь, окно), либо показывали в разных направлениях.

Если говорить о возрасте детей, то, видимо, возраст перенимания «взрослой» языковой матрицы – это старшая начальная школа, еще у семилетних-восьмилетних детей «геометрия» времени может быть очень неопределенной.

На таком количестве информантов не было выявлено никакой зависимости между точностью следования языковой матрице и особенностями развития детей: среди тех, кто уверенно ей следовал, оказалась и шестилетняя девочка, развитием которой родители активно занимаются, и четырехлетний воспитанник детского дома, оказавшийся в сложных жизненных условиях. Не представляется возможным пока выявить какую-либо закономерность и у взрослых: возраст, пол, образование, увлечения тех, чьи представления не совпадают с «матричными», совершенно различны.

Итак, наиболее любопытными нам показались три результата нашего небольшого исследования.

Во-первых, восприятие времени взрослыми далеко не всегда совпадает с теми, которые предлагают культурные стереотипы: то, что будущее находится «впереди», а прошлое – «позади», далеко не очевидно. Время – настолько сложная категория, что принятая система координат линейного времени в мышлении взрослого может сосуществовать с индивидуальными пространственно-временными представлениями, в том числе геометрическими. Во-вторых, наиболее сформированными у детей и взрослых оказываются представления о зоне «позади» как о зоне «давно» прошедшего («было давно»). Наконец, в третьих, «геометрические» представления детей о времени действительно значительно отличаются от взрослых: они могут быть либо не сформированы, либо находиться на стадии формирования, либо быть крайне не осознаваемыми. Возможно, именно в этом заключается одна из причин того, что ребенку трудно оперировать темпоральными маркерами, связанными с временной последовательностью: время в представлении ребенка может быть не «развернуто» на геометрической плоскости. Типичный детский вопрос о том, можно

ли сегодня сделать завтра или вчера – сегодня, может объясняться тем, что разница геометрических позиций, занимаемых «вчера», «сегодня» и «завтра», может видиться ребенку непринципиальной, шаткой, избыточно действительно зависимой, либо этих геометрических позиций вообще нет в представлении ребенка, так как представления об условных пространственных зонах и их границах вообще не сформированы, «вчера», «сегодня» и «завтра» никак не разделены, «наслаиваются» друг на друга.

Возможно, большее внимание родителей и педагогов к формированию в мышлении ребенка корреляцией между категориями времени и пространства во многих случаях будет уместно для развития у ребенка понимания причинно-следственных отношений, для понимания связного текста и совершенствования нарратива, для формирования прочих квазипространственных связей.

Литература

Карасик В. И. Языковая матрица культуры. М., 2013.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.

Лурия А. Р. Третичные зоны коры и организация символических (квазипространственных) синтезов // Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М. 2003. С. 166–169.

Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.

Сударева О. Г. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.

Фресс П. Приспособление человека ко времени // Вопросы психологии. 1961. № 1.

Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса, 2000.

Виктория Владиевна Казаковская

Санкт-Петербург, Россия

victory805@mail.ru

Марина Викторовна Гаврилова

Оренбург, Россия

akvamarin66@yandex.ru

ВВОДНОСТЬ И ТИНЕЙДЖЕР (К ПРОБЛЕМЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ)

В центре нашего доклада – семантика и функции вводных слов в речи подростков. К обсуждению привлекаются результаты срезового анализа устной и письменной речи учащихся 8–11 классов общеобразовательных школ Приволжского округа России (около 250 работ), дополненные данными их опроса об отношении к вводным словам. Мы опираемся на системно-языковые характеристики вводных компонентов и особенности их функционирования в речи (НКРЯ), учитываем

специфику их усвоения на ранних этапах, а также экспериментальные исследования понимания вводных слов детьми более старшего возраста и опыт анкетирования школьников¹.

Системно-языковой статус. Мы исходим из следующего функционально-грамматического описания вводных компонентов. Это слова, словосочетания и предикативные конструкции, которые, находясь в составе высказывания, не входят в его структуру и не вступают в синтаксические связи с членами предложения. Семантические группы вводных компонентов выражают – в самом общем виде – отношение говорящего к содержанию и оформлению его высказывания, источник информации, заключенной в высказывании, маркируют поддержание контакта с адресатом и место высказывания в линейной последовательности текста. Их отличительными признаками являются невозможность постановки вопроса, возможность изъятия при сохранении синтаксической структуры предложения и его общего пропозиционального смысла, идиоматизация, отсутствие закрепленной позиции в предложении, участие в актуальном членении предложения (обычно в составе ремы), интонационное выделение, оформляемое на письме парными запятыми, способность взаимодействовать с союзными средствами связи и выступать как средство связи в составе сложного предложения².

В русской синтаксической традиции вводные слова принято рассматривать в связи с предикативными единицами. Так, Д. Н. Овсяннико-Куликовский считал вводные слова неполными предложениями (1912). А. А. Шахматов видел их формальное отличие в «возможности быть замененными полным предложением» и упоминал о редуцированных по смыслу предложениях, восходящих «к действительным, настоящим предложениям» (1920). В. В. Виноградов, обосновывая их языковой статус как статус единой грамматической категории, указывал на два направления в образовании класса вводно-модальных слов: «из вставных предложений» и «из наречий» (1947). Периодом активного формирования вводно-модальных слов как особого лексико-грамматического разряда считается XVIII–XIX вв. (Там же), параллельное употребление модальных лексем во вводной позиции и в сложноподчиненном предложении (в обоих случаях, подчеркнем, – в рамочной) отмечается с XIX в. (Очерки... 1964).

Ранний речевой онтогенез (устная речь). Анализ спонтанного диалога «взрослый – ребенок», выполненный на материале звучащей речи и дневниковых наблюдений родителей, позволил определить время появления первых вводных слов, выявить начальный репертуар, оценить

1. Объем лонгитюдных данных составил около 250 часов расшифрованного и размеченного (<http://childes.psy.cmu.edu>) диалога «взрослый – ребенок» (Казаковская 2017а). Результаты анкетирования представлены в (Маркасова 2009).

2. Подробнее см. (Казаковская, Онипенко 2019).

частотность использования и описать их функции. Было установлено, что диалогическая ситуация, в которой протекает начальное усвоение языка и происходит категоризация субъективно-модальной (модусной) семантики, объединяющей интересующие нас языковые средства, «провоцирует» появление редуцированных маркеров модуса, свойственных диалогу. Ими являются ментальные модусные рамки в варианте эгоцентрических вводно-модальных слов, которые начинают уместно использоваться детьми уже с конца второго года жизни. Исследование показало существенное влияние модального инпута – обращенной к ребенку речи взрослого, содержащей соответствующие маркеры и модусные вопросы (Казаковская 2019), – на формирование состава вводно-модальных слов и их функций. Ими оказались первичные – собственно эпистемические – функции, а именно выражение уверенности/неуверенности в сообщаемом. Вторичные функции, связанные с нейтрализацией основного значения в пользу подчеркивания той или иной ипостаси говорящего, а также с их дискурсивизацией в диалоге, начинают развиваться позже, после 4 лет (Там же). Существенно, что во всех известных нам русских корпусах данных, как и в отдельных разноструктурных языках, изученных в данном отношении¹, эпистемическое маркирование начиналось с экспликации неуверенности (*наверно(е), может (быть), по-моему*). Первыми «спутниками» вводных слов в речи маленьких детей выступили нередуцированные ментальные модусные рамки «*(Я) знаю/думаю/считаю, (что)...*», занимающие так наз. внешнесинтаксическую позицию и являющиеся частями сложного предложения с придаточным изъяснительным².

Привлечение к исследованию школьных текстов позволяет нам «отойти» от проблемы влияния инпута на использование детьми вводных компонентов и оценить осознанность их выбора. Между тем самый факт роли инпута не кажется нам сколько-нибудь экзотичным на том основании, что он сопровождает онтогенез подавляющего большинства языковых категорий и может выходить за пределы собственно «детоцентрической ситуации», в известном смысле гранича с праймингом.

Письменная и устная речь старшекласников. Пилотный анализ письменных нарративов, полученных от старших школьников, показал, что большинство информантов употребляет вводные компоненты, однако с разной степенью частотности. Так, в одном из срезов сочинений 11-классников (социально-экономический профиль) вводные слова маркировали от 3 до 30% предложений (объем текстов составил от 16 до 34 предложений). При этом наиболее употребимыми оказались вводные слова, отмечающие место высказывания в линейной последовательности

1. См., например, (Kazakovskaya, Argus, Uziel-Karl 2018).

2. О ментальных предикатах в ранней детской речи см. (Казаковская 2017б).

текста (65%), и слова, отражающие генезис рассуждений, эпистемическую оценку (уверенность/неуверенность в достоверности) пропозиционального содержания высказывания – некоторого положения дел (30%). Доля вводно-авторских и вводно-эмоциональных компонентов была невелика – 5%. Рамочные союзные конструкции (*Я считаю/думаю, что...; Можно сказать, что...*) оказались менее частотными по сравнению с вводными компонентами и встречались в основном в сочинениях-рассуждениях. Таким образом, пишущие выступили в двух ипостасях – автора собственного текста и автора эпистемической оценки.

Вместе с тем мы обратили внимание на а) высокую функциональную оправданность использования вводных компонентов при создании различных текстов – рассуждения, повествования и описания, а также на б) обусловленность их появления не только стилем и/или жанром создаваемого текста, но и ментальным статусом говорящего / пишущего и полнотой / неполнотой его знаний в отношении оцениваемой и/или излагаемой ситуации. В частности, при порождении текстов-рассуждений старшеклассники использовали маркеры неуверенности (*вероятно, возможно, казалось бы*) при формировании суждений и тем самым при экспликации собственной точки зрения в отношении действий героя повествования (третьего лица) в ситуации нравственного выбора, который возник как результат совершенной им ранее этической ошибки. Показательно, что меньшая категоричность суждений, высказываемая при оценке поступка героя, положительно коррелировала с принятой в обществе мерой этичности их выражения¹. В свою очередь, употребление более разнообразных маркеров уверенности (*действительно, на самом деле, конечно, несомненно, безусловно, разумеется, бесспорно*) происходило при солидаризации информанта с мнением автора литературного произведения, рассматриваемого в сочинении.

Языковой материал, полученный от восьмиклассников, позволил нам сравнить использование вводных компонентов не только в разных формах речи школьников – письменной и устной, но и в разных типах речи (описании, повествовании, рассуждении). Описания (картина с историческим сюжетом, сюжетная фотография, портрет) влекли за собой в основном использование вводно-модальных маркеров неуверенности (*возможно, наверно, видимо, похоже* и др.), что не зависело от формы речи – письменной или устной, тогда как в рассуждениях использовались маркеры уверенности и рамочные союзные конструкции *Я думаю/считаю, (что)...* При этом было заметно, что слабо успевающие дети пользовались ими именно как «рамками», которые помогали

1. Подобную некатегоричность суждений продемонстрировали восьмиклассники в устных монологах при описании внешности человека по фотографии («неэтично критиковать незнакомых»).

в момент их произнесения «додумать» и вербализовать высказываемую мысль. В целом данные устных монологов старшеклассников¹ соотносятся с результатами письменных работ.

Анкетирование. Анализ рефлексивов – высказываний о надобности/ненадобности вводных компонентов – показал расхождения с упомянутыми выше результатами анкетирования. Так, вместе с полным списком вводных компонентов информантам было предложено оценить степень их обязательности («нужности») в учебниках будущего: оставить нужное, вычеркнуть ненужное (см. *да/нет*-вопрос) и мотивировать свое решение. Приведем основные результаты.

Восьмиклассники, в программе которых еще не было соответствующей темы, хорошо чувствовали выход слов из активного запаса («есть современные слова и устаревшие» (А. К.)²) и/или их книжность: «Я бы удалил те, которые я не использую, то есть очень старые ... *чай, надеюсь, полагаю*» (В. Д.); «*дескать, мол* нужно удалить либо поставить “устаревш.”» (А. К.). Удалить предлагали *подлинно, не ровен час, (не)чего греха таить* (В. К.); *чего доброго* (Д. М.); *с позволения сказать, по преданию* (А. П.); *быть может, надо полагать* (Р. Х.); *с позволения сказать, скажите на милость, не в укор будь сказано, сказать по чести, заметьте себе, между нами будь сказано*. Многие в той или иной форме отметили, что русский язык «не стоит на месте и постоянно меняется и преобразовывается» (А. Е.), «растет и развивается» (В. К.): «В настоящее время многие конструкции не употребляются, а многие наоборот набирают популярность. Это значит, что русский язык развивается» (Н. С.), «Учебники составляют для нового поколения, поэтому эти слова им будут чужды, поэтому включать их в учебную программу не имеет смысла» (Д. С.).

Тинейджеры протестовали против «выбрасывания» («отказа от») вводных слов вообще: «без них наша речь обесцветится» (А. Е.), «вводные слова – это важная часть текста». «На самом деле я бы ничего не убирал из этого списка, поскольку они мелькают в каждом втором предложении» (И. К.), «каждое слово можно применить в каком-либо случае» (А. К.), «наш словарный запас на половину состоит из вводных слов» (Т. Л.), «Мне кажется, что без этих слов наша речь невозможна» (А. П.); «На самом деле все вводные слова играют свою роль. Я не могу вот так сказать какие убрать, какие оставить. Сейчас в своем возрасте мы используем одни вводные слова, а когда вырастем будем использовать другие» (Т. Л.), «Большую часть вводных слов я бы оставила, чем убрала» (Д. М.). При этом особый протест вызвала идея отказаться от вводных слов, которые «помогают выразить эмоциональность», ср.

1. Объем расшифрованных монологов (аудиозапись) составил более 500 фраз.

2. Орфографические и пунктуационные особенности анкет сохранены; личные данные информантов зашифрованы.

(Маркасова 2009). Так, ребята писали: «без этих слов человек не проживет и не сможет описывать свои чувства» (Д. А.), «вводные слова, которые выражают чувство говорящего особенно важны» (А. Д.).

Наиболее частотными («используем ежедневно» (Р. Х.)) сегодняшние подростки считают *к счастью, к сожалению, конечно, наверно, очевидно, безусловно, итак, значит, говорят, по словам..., бывает*: «самые распространенные и ходовые ... *может быть, видимо, вероятно, возможно*», *по-моему, так сказать, честно говоря, по правде*. Более того, некоторые пытались вспомнить, какие именно конструкции используются в устной или письменной речи: «...с друзьями использую *разумеется, самое большее, по крайней мере*» (В. Д.), «Чаще всего на уроке, при написании каких-либо письменных работ я использую *следовательно, иными словами, видите, представьте себе, по словам, очевидно*» (Н. С.).

Осознавая наличие вводных слов как примету «хорошей, красивой и удобной речи» («с их употреблением проще общаться» (В. К.)), юные реформаторы рекомендовали умеренность в их использовании: «Умных слов должно быть в меру, иначе наша речь превратится в бессвязный бред» (А. Е.), а также объединение «близких по смыслу» групп (И. К.). Например, было предложено объединить «выражение чувств» с «экспрессивностью высказывания», «связь мыслей, последовательность изложения» с «указанием на приемы и способы оформления мыслей» (В. К., Н. С.).

Наконец, некоторые предлагали отказаться от «указания на оценку меры того, о чем говорится»: «Я считаю, это вполне очевидные вещи (последнее слово зачеркнуто. – *Прим. наше.*) и слова» (А. Д.), «Думаю все остальное, можно оставить, поскольку ... часто используется» (Н. С.). Самое радикальное предложение последовало от информанта, в анкете которого значилось наибольшее количество ошибок: «Передомною список вводных слов он очень большой. Мне кажется в нем много лишних слов и их можно убрать». В целом восьмиклассники пришли к выводу, «что редактировать учебник нелегко» (Н. Н.). (И здесь нам хочется поставить сочувственно улыбающийся смайлик.)

Знакомые с этой темой выпускники в 60% случаев высказались за «нужность» всех вводных слов и конструкций, кроме устаревших и просторечных. Ряд анкет содержал разного рода редакции списка. Для краткости приведем два наиболее типичных комментария: «Я считаю, что в русском языке не нужно убирать вводные слова и конструкции, так как: (далее списком. – *Прим. наше.*) они придадут языку богатство речи; с помощью вводных слов легче донести до собеседника информацию, и, наоборот, легче его понять; вводные слова позволяют уточнить то, что мы хотим сказать; с их помощью мы можем привлечь внимание; они помогают связывать и не терять мысли» (О. М.); «С одной стороны, список вводных слов нужно

увеличивать, добавлять сложные вводные слова и словосочетания, которые, может быть, ребенок не слышал. Они могут попасться на экзамене и, если их не знать, стать причиной потери баллов. К тому же, пополнение словарного запаса всегда идет на пользу, а вводные слова делают речь выразительнее. С другой стороны, такие сложные вводные слова (устаревшие, малознакомые), как *чай, дескать, помилуйте*, уже почти не употребляются, им на смену приходят новые, более современные, поэтому вскоре, может быть, их можно будет убрать из сборника» (У. Ш.).

Вместо заключения. Несмотря на то, что наше исследование только набирает обороты, подведем некоторую черту. Пока нам представляется очевидным, что использование вводных компонентов свойственно детям и подросткам, однако в различной степени, как, собственно, и взрослым носителям языка (что подтверждается данными НКРЯ и работами талантливых лингвистов, посвященными этой проблематике). Отсутствовали они в речи только одного ребенка – девочки из семьи, социально-экономический статус которой определяется как низкий (*low SES*)¹, а отказаться от них предложил плохо успевающий по предмету ученик. Вне всякого сомнения, у говорящих / пишущих существуют и излюбленные слова и словечки, которые являются приметой их идиостиля.

Мы склонны предположить, что бóльшая когнитивная зрелость 11-классников, позволяющая им лучше чувствовать позицию автора и, таким образом, учитывать точку зрения Другого, увеличивает частотность использования вводно-модальных слов с семантикой уверенности. В раннем онтогенезе, заметим, это более поздние и менее употребительные эгоцентрики. На разнообразие эпистемического и в целом субъективно-модального репертуара подростков способны влиять гуманитарный склад личности и уровень развития коммуникативной компетенции². Повторяемость заданий и многократность создания текста одного стиля и жанра приводят, по нашим наблюдениям, к обеднению репертуара и своего рода шаблонизации в употреблении вводных слов выпускниками (нацеленными на сдачу экзамена установленного формата), что неминуемо начинает сказываться на их письменном творчестве.

Нужны ли вводные слова тинейджерам? В чем причина отмеченных нами расхождений в результатах анкетирования школьников об их отношении к вводным конструкциям с опросами, проведенными ранее? В таланте учителя-словесника, прививающего любовь к родному языку? В богатом инпуте и традициях речевой культуры, принятых в семье?

1. Подробнее см. (Казаковская 2017а).

2. Результаты гендерных, когнитивных, социально-экономических, психологических и пр. корреляций находятся в процессе обработки. В частности, по предварительным данным, эпистемическая плотность текстов девочек (8 кл.) существенно превышала этот индекс в работах мальчиков.

В бóльшем количестве прочтенных книг? В «положительно сформулированном» первом вопросе анкеты, не провоцирующем желание подростка ответить «иначе» и «разрушить до основания»? Наконец, в полученных нами позитивных ответах можно было бы заподозрить, образно выражаясь, неискушенность нестоличной молодежи, если бы не новейшие материалы, поступившие от студентов СПбГУ и петербургских школьников,¹ которые с определенностью свидетельствовали «в пользу» вводных компонентов и даже устаревших. Так, рефреном звучало: «Оставить. Используются часто, учащиеся должны знать пунктуационные нормы» (Е. М.). Приведем отдельные комментарии (1–2), в том числе выражающие противоположные точки зрения об употребительности одних и тех же вводных компонентов (3–5). (1) «С позволения сказать – так нарочито по-интеллигентски, даже слишком» (М. Ф.); (2) «Если можно так выразиться – звучит очень неформально, но в этом и суть, стоит вводить традиционно неформальную речь в учебники и менять ее статус, ведь так можно гораздо точнее выразиться и быть свободнее в выборе лексики» (Е. А.); (3) «Нечего греха таить – слишком религиозно для светского образования, плюс концепт греха совсем разрушителен для человеческого сознания, хуже стыда (Е. А.), ср. «Здесь мне все кажется уместным, поскольку конструкции наподобие *нечего греха таить* сложные, и примеры с подобными случаями в школьном учебнике будут очень полезны. Это даст ученику представление о разнообразии вводных конструкций, которые часто состоят из только одного или двух слов» (М. Л.); (4) «Дескать ... опять же стоит поместить в отдельную категорию устаревших, но убирать упоминания из учебников будет ошибочным решением» (Е. А.), ср. «Дескать несколько устарело, поэтому я бы его убрала», хотя многие люди (в основном, старшего поколения) все еще используют его» (М. Л.); (5) «Чай какое-то устаревшее или просторечное, остальные (вводные. – *Прим. наше.*) оставить» (М. Ф.), ср. «Чай – неактуально, но нужно понимать, что это, а то Гоголя не почитать (Е. А.)».

И да, с этим аргументом трудно не согласиться – а Гоголя-то и не почитать!..

Литература

Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., 1947.

Казаковская В. В. Языковое и когнитивное в усвоении эпистемической модальности // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. Т. 13. Ч. 3. СПб., 2017а.

Казаковская В. В. Ментальные глаголы в ранней детской речи: формы, функции. Мы благодарим Елену Павлючик и Марину Фролову (Факультет свободных искусств и наук СПбГУ) за помощь в анкетировании (разработана и применена соответствующая гугл-форма). Объем и качество выборки будут доведены до уровня, пригодного для статистического анализа.

ции, контекст // Международная научная конференция «Русский глагол» (к 50-летию выхода в свет книги А. В. Бондарко и Л. Л. Буланина): Тезисы докладов. СПб., 2017б.

Казаковская В. В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый – ребенок»: Психолингвистический аспект. М., 2019.

Казаковская В. В., Онипенко Н. К. Функциональные возможности русских вводно-модальных слов в речи взрослых и детей // Грамматические процессы и системы в синхронии и диахронии. Памяти Андрея Анатольевича Зализняка. Труды конференции ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН. М., 2019 (в печати).

Маркасова Е. В. «Такими словами я не пользуюсь...» (об отношении школьников к вводным конструкциям) // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы конференции. СПб., 2009.

Овсянко-Куликовский Д. Н. Синтаксис русского языка. Изд. 2-е. СПб., 1912.

Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX в. Т. 5. Изменения в строе сложноподчиненного предложения. М., 1964.

Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М., 1920.

Kazakovskaya V, Argus R, Uziel-Karl S. The Early Expression of (Un)certainly in Typologically Different Languages: Evidence from Russian, Estonian and Hebrew // *Philologia Estonica*. 2018. № 3. Код доступа: [<https://doi.org/10.22601/PET.2018.03.04>].

Ольга Валерьевна Шабалина

Пермь, Россия

ola-perm@mail.ru

МЕТАФОРА КАК МЕХАНИЗМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ

Метафора как когнитивный механизм помогает увеличивать знания человека о мире (Блэк 1990; Караулов 2002; Полозова 2003), и, начиная с детского возраста, она функционирует как ключевой механизм познания мира (Глушечевская 2004; Елисеева 2000; Фюнфштюк 1998; Харченко 1989; Чеботарева 1996).

Согласно теории Дж. Лакоффа (Lakoff 1993), метафора подразумевает понимание одной области через призму другой. При этом знания из области имеющегося опыта – области-источника (source) – переносятся в другую менее знакомую область – область-мишень (target) – и служат ключом для ее понимания. Наше исследование структуры детской метафоры показало, что сходство между областью-источником и областью-мишенью метафоры устанавливается интегральными семантическими признаками (постоянными и переменными), которые могут быть организованы разными способами (Доценко, Шабалина 2006; Шабалина 2007).

Гипотеза исследования. При продуцировании текстов с опорой на

прочитанное художественное произведение дети будут использовать механизм метафоры; при этом в содержании собственного текста (области-мишени) дети будут отражать не только отдельные компоненты, но и всю структуру прочитанного художественного текста (области-источника).

Для проверки этой гипотезы был проведен эксперимент с детьми 7–8 лет. В эксперименте участвовало 28 учеников 2 класса одной из школ г. Перми. Экспериментальная ситуация предполагала, во-первых, чтение вслух экспериментатором художественного произведения (сказки Дж. Родари «Солнце и туча»), во-вторых, обсуждение и перечитывание сказки учениками класса и, в-третьих, написание детьми своего текста на тему, сходную с названием сказки. Детям были предложены на выбор две темы: «Вода и огонь», «Роза и шипы». Написание текстов было спонтанным, без предварительной подготовки, с ограничением времени. В результате эксперимента было получено 27 текстов. Отметим, что из 28 детей только один ребенок не написал текст. Возможно, это связано с ограничением времени для создания текста, так как на его листке после темы написана только одна буква.

Предварительные результаты, полученные с помощью количественного и качественного анализа детских текстов, показали следующее.

Из двух предложенных тем 68% детей выбрали тему «Вода и огонь». Вероятно, на выбор повлияло то, что она наиболее близка тематике авторской сказки Дж. Родари «Солнце и туча» и позволяет более точно воспроизвести отношения противопоставления между персонажами. 25% учеников написали текст на тему «Роза и шипы». 7% детей сами придумали тему, причем в теме «Кошка и собака» отношения противопоставления сохраняются, как и в тексте-источнике, а в сказке «Кошка и котята» отражается только формальное сходство.

В опыте, описанном И. Н. Гореловым и К. Ф. Седовым, при устном пересказе дети младшего школьного возраста оказались «не способны связно воспроизвести целостный текст» (Горелов, Седов 1997: 164). Анализ спонтанных текстов учеников в нашем эксперименте показал, что когнитивная схема сказки-источника отражается в текстах-мишенях. Например: *Вода весело бежала тонкими ручейками, а огонь злился в печке. А злился он на воду. Ворчал он: «Вода везде, а я в печке сижу, на залу смотрю». И сказал: «Ну ничего, скоро ты исчезнешь». К вечеру вода пересчитала ручейки. Все были. Узнав это, огонь потух и больше никогда не горел.* Однако в полной мере когнитивная схема текста-источника сохранилась только в 33% детских текстов. В большей части текстов обнаруживается частичное отражение когнитивной схемы сказки-источника (67%). Например: *Жила вода в море, а огонь в вулкане. В воде часто купались дети, а вулкан с огнем каждый день злился на воду и говорил:*

«Если я сильно разозлюсь, то будет извержение. И все могут пострадать из-за того, что ты меня всегда злишь». Но вода не боялась огня. Интересы случаи, когда когнитивная схема текста-источника раскрывается иначе в детском тексте. Например: Однажды огонь решил раздавать огоньки свои. Но где? Подумал он и решил – в лесу. Начал раздавать. И вдруг лес загорелся. Вода увидела это и начала тушить лес.

Характер отношений между персонажами текста-источника: противопоставление положительного, доброжелательного, щедрого персонажа (Солнца) и отрицательного, недовольного, ожидающего несчастья персонажа (Тучи) отразилось в 63% детских текстов. Сравним, у Дж. Родари: *Солнце весело и горделиво катило по небу на своей огненной колеснице и щедро разбрасывало лучи – во все стороны! И всем было весело. Только туча злилась и ворчала на солнце. И неудивительно – у нее было грозное настроение. А у детей: Вода путешествовала на глубине весело и гордо. Она щедро разбрасывала пузыри во все стороны. И всем было весело. Только огонь злился и ворчал на воду. И неудивительно – у огня огненное настроение или Вода путешествовала по речке на своей водяной карете и весело раздавала свою воду людям и насекомым. А огонь ворчал на воду.* Надо отметить, что в 26% текстов отношения между персонажами трансформируются, например: *Однажды огонь и вода поспорили или Однажды огонь решил раздавать огоньки свои.* А в 11% текстов характер отношений между персонажами не обозначен детьми.

Языковые средства текста-источника были использованы в текстах-мишенях в 26%. В некоторых текстах использование авторских средств очень велико, например: *«Транжира, ты! – хмурился огонь. – Дырявые руки! Швыряйся, швыряйся своими лучами! Посмотрим, с кем ты останешься!»* Можно говорить о том, что языковая ткань текста-мишени в этих случаях практически совпадает с текстом-источником. В других случаях языковые средства области-источника используются детьми точно, например: *В одну яму пролилась вода. Получилось озеро. Рядом с озером горел костер. Из этого озера пили животные. Озеро очень радовалось, что он так полезно. Но костер сказал: «Транжира ты! Всем даешь испить из себя воду! Посмотрим, когда тебя испьют до того, что ты станешь лужей...».* Заметим, что в 64% текстов дети используют слова, отличающиеся от слов сказки-источника. Например: *Жил озорник огонь. Любил он делать пожары. Но вот как-то раз во время пожара огонь заметил что-то жидкое в ведре. Это была вода. Огонь испугался, что делает эта вода. Но тут подул ветер, и ведро упало. И огонь потух.*

Таким образом, дети 8 лет при активации механизма метафоры способны создать свой оригинальный текст, перенести из текста-источника в текст-мишень когнитивную схему и на ее основе раскрыть представ-

ления о новых объектах, их свойствах, отношениях между ними. В то же время, обозначая новые объекты языковыми средствами текста-источника, ребенок обогащает собственный когнитивный и языковой опыт.

Литература

- Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 153–172.
- Глуцневская Н. В. Полисемическое слово в речи ребенка дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2004.
- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 1997.
- Доценко Т. И., Шабалина О. В. Функционирование механизма детской метафоры при восприятии визуального и вербального объекта // Проблемы социо- и психолингвистики. Пермь, 2006. Вып. 8: Социокультурный аспект речи провинции. С. 131–139.
- Елисеева М. Б. Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: ранние этапы: тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб., 2000. Вып. 1. С. 15–33.
- Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. Т. 1. От стимула к реакции. М., 2002. С.749–782.
- Полозова И. В. Метафора как средство философского и научного познания: Дис. ... д-ра филос. наук / И. В. Полозова. М., 2003.
- Фюнфштюк К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок) // Проблемы детской речи – 1998: докл. Всерос. науч. конф. Череповец, 1998. С. 18–22.
- Харченко В. К. Переносные значения слова. Воронеж, 1989.
- Чеботарева И.М. Олицетворение в детской речи: Дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 1996.
- Шабалина О. В. Структура и функционирование метафоры в детской речи: Дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2007.

Юлия Витальевна Кроливец
Переяслав-Хмельницкий, Украина
yuliakrolivets@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ РАССКАЗОВ

Мы поставили себе целью изучить становление внутренней речи у детей дошкольного возраста. Согласно работам Л. А. Калмыковой, своеобразное «вынесение» функции внутренней речи наружу, ее «экстеоризация» (Калмыкова 2012) происходит при составлении рассказов. Исследование рассказов таким образом позволяет увидеть скрытые ме-

ханизмы функционирования этого вида речи.

С целью изучения состояния развития внутренней речи детей дошкольного возраста в соответствии с показателями «смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи», «семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов» применялась методика диагностирования операций внутреннего программирования Л. А. Калмыковой (2016). Диагностирование проводилось с помощью второго модуля тестов «Тесты на определение способности детей к программированию развернутых высказываний», который состоит из следующих заданий: 1) составить рассказ по серии сюжетных картинок; составить рассказ о событии, изображенном на рисунке; 2) рассказать о некоторых событиях из собственного опыта; 3) составить рассказ на предложенную тему. Задания предусматривали постепенное увеличение требований к программированию речи дошкольников.

В первом задании внутренняя схема высказываний строится с помощью внешних опор – действий, изображенных на рисунках; самостоятельность при программировании такого рассказа минимальна. В остальных заданиях внешние опоры отсутствуют, поэтому программа высказывания строится рассказчиком самостоятельно. В процессе выполнения заданий были сведены к минимуму дополнительные вопросы экспериментатор, поскольку аутентичное состояние высказываний дошкольников позволяет более достоверно установить внутренний механизм порождения речевой программы.

В эксперименте приняли участие 247 детей дошкольного возраста средних (126 детей 4–5 лет) и старших (121 ребенок 5–6 лет) групп детского сада №9 «Солнышко», детского сада № 7 «Березка» Переяслава-Хмельницкого и детского сада «Дубок» Черкасской обл.

Выполняя тестовое задание на составление **рассказа о событии, изображенном на рисунке**, дети лишь перечисляли предметы, объекты и явления, не выстраивая рассказ. В среднем высказывания детей среднего дошкольного возраста составляли 1–2 предложения из 2–5 слов: *Вони граються. І тут такі фрукти.* Если дети пытались построить более развернутое высказывание, у них возникали ошибки в его программировании: *Хлопчик і дівчинка. . і вони розкладають картинки... овочі, фрукти... вони розкладають і овочі; Хлопчик.. Він грає.. Він грає їстівне, неїстівне.* У детей старшего дошкольного возраста объем высказывания составил 2–3 предложения. Это были в основном ситуативные высказывания: дети не уточняли, о ком или о чем они рассказывали, не могли полностью раскрыть содержание рисунка, развить в своем воображении продолжение истории. Рассказы детей представляли собой описание, их содержание было представлено в статическом виде, без развертывания событий

во времени.

В процессе выполнения задания на составление **рассказа по серии сюжетных картинок** в повествовательной речи детей появлялись некоторые элементы, которые позволяли тексту стать логичным, последовательным, связным, целостным. Дошкольники использовали средства контекстуальной связи: *потом, сначала, тогда, и, а*. Отметим, что динамика представленных изображений влияла на развернутость речевой программы не у всех детей. Детям было сложно раскрыть логику пространственных и временных отношений, без которой невозможно выстроить рассказ по сюжетным картинкам.

При выполнении задания на **составление рассказа о событиях из собственного жизненного опыта** у детей не возникало специфических трудностей в создании внутренней схемы рассказа и последовательности ее развертывания, какие они испытывали, выполняя предыдущие задания. Ситуация была хорошо знакома дошкольникам, они воспроизводили по памяти пережитые ими события. В основе рассказа о событиях из собственного опыта лежит четкий образ ситуации, который хорошо известен ребенку и подкреплен положительными или отрицательными эмоциями. Повествовательная речь детей в данном случае характеризуется экспрессивностью, эмоциональностью, выражением собственного отношения к ситуации: *В нас домашній тїліфон не робив, то ми дядька прилашала к нам домой і поремонтирували машину. А там скїльки грязї о-го-го. Да, то ми і розетку витянули....І він даже здоровався со мной. Я бачу голос у нього подозрїтельний такой.... А він не робить. тїліфон домашній. Ви не знаєте номер? І я тоже не знаю, потому што на нашому тїліфонї нет нічого* (Даня Х.). Объем таких рассказов был больше по сравнению с рассказами по картинкам. В своем повествовании дети часто меняли ракурс, тему рассказа, не соблюдали временную последовательность, вследствие чего возникали различные ошибки, в том числе мнимологические. В детских монологах наблюдалось явление дигрессии (отклонение от главной темы), вызванное аффективными состояниями, которые дошкольники еще не способны контролировать: *Я дома болїв давно. Да, болїв...Пив холодну воду і заболїв. А ще менї іще купили ... Купили менї од тїліфона зарядку, од тїліфона. І він сїв* (Женя Р.). В монологах детей проявлялось явление апосиопезы (незаконченности отдельных предложений, их обрыв): *Ми ходили в магазин колись ...а...і там, і там я колись купить... А там їм сказав дядько, шоб вони сказали.. шоб ми моїй мамї, шоб вона прибїгла на касу і забрала мене* (Вика Н.). Отсутствие внешней связности объясняется недостаточным развитием операций внутреннего программирования и развертывания этой программы.

Составляя **рассказы на предложенную тему** («Как я провел выход-

ной день», «Мои любимые занятия», «Как мы готовимся к празднику»), дети испытывали затруднения в программировании высказываний и правильном их оформлении. Дети как будто отвечали на вопросы исследователя, не разворачивая свое высказывание более полно: *Бабусі, дідусі і мами придуть дивиться. Ми повторяємо. Танцюємо і повторяємо. Все робимо гарно, стараємося* (Тая К.). В рассказах дошкольников выявлено отсутствие общей сюжетной линии: *Віршик розкажуєм. Тожє розказують віршики. Танцюють, співають. Їх учать. Їх випитують. Їх психолог учить*. Даже если программа высказывания была заранее построена в связи с предложенной темой, дети испытывали большие трудности. Ребенку нужно было самостоятельно определить и осмыслить содержание рассказа, разместить его смысловые вехи в логической последовательности, подобрать соответствующие языковые знаки.

Можно сделать выводы, что операции внутреннего программирования у большинства дошкольников находятся на стадии формирования. Детские высказывания являются скорее спонтанными, чем запланированными. Детям сложно строить программу пространственных и временных отношений событий и ситуаций, поэтому их рассказы часто строятся по модели описания. У дошкольников недостаточно развиты операции свертывания выраженных речевых значений во внутреннюю схему для сравнения результатов речи с его замыслом, а также операции семантического синтаксирования и выбора речевых значений слов во внутренней речи.

Полученные данные побуждают к созданию психотехнологий развития внутренней речи детей дошкольного возраста.

Литература

Калмикова Л. О. Діяльнісна психолінгвістика Л. С. Виготського. Психолінгвістика. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 9. С. 62–69.

Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ, 2016.

Людмила Семеновна Сильченкова

Москва, Россия

lui-sil@yandex.ru

КУМУЛЯТИВНОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Слово «кумулятивный» пришло в русский язык из латинского языка: существительное *cumulatio* обозначает 'увеличение, скопление', у глагола *cumulare* больше значений, чем у однокоренного существительного: 'складывать, приумножать, накапливать, концентрировать'. Слово *кумулятивный* в русском языке нашло широкое применение в разных областях человеческого знания: в экономике, юриспруденции, медицине (например, в

медицине говорят о «кумулятивном эффекте лекарства»). В целом можно трактовать значение этого словосочетания как эффект, который может быть достигнут за счет постепенного и последовательного накопления факторов, чтобы обеспечить их целенаправленное и взрывное действие.

Данное слово довольно часто встречается в педагогических и психологических исследованиях. В большинстве случаев употребление слова *кумулятивный* отсылает к работам Л. С. Выготского, в частности к книге «Мышление и речь» (Выготский 1999). Развитие человеческой психики обусловлено практикой освоения способов взаимодействия с культурными объектами посредством применения различных социальных средств. Важнейшими средствами формирования человеческой психики являются различные знаки, в том числе речь, которая имеет итерационный характер с точки зрения использования языковых средств, а следовательно, имеет кумулятивный характер (Сильченкова 2015).

Знаки как орудия психики имеют общественный (социальный) характер, отражают опыт предыдущих поколений. В процессе использования человеком знаков, по мере присвоения этих знаков как культурных образцов деятельности происходит качественное преобразование психики человека. Практика присвоения культурных образцов деятельности происходит в совместной деятельности ребенка с взрослым, потом ребенок повторяет (имитирует) это действие с предметом (знаком), усваивая таким образом это орудие деятельности согласно логике самого предмета. Ясно видно, что данный процесс имеет кумулятивный характер: ребенок не однажды должен повторить действие с предметом, накопить опыт взаимодействия со знаком, чтобы усвоить культурный образец в полной мере. В результате такой деятельности происходит развитие психических процессов, которые рассматриваются как особая форма предметной деятельности, имеющий свой внутренний характер и структуру, аналогичную внешней практической деятельности.

Кумулятивный эффект накопления ребенком языкового и речевого опыта неоднократно уже был описан в психологических, педагогических и психолингвистических исследованиях. Они в основном касаются ранних этапов развития речи ребенка: опыт слушания речи и опыт накопления опыта звукопроизношения путем проговаривания звуков и различных комбинаций звуков, которые могут отдаленно напоминать слова или даже случайно совпадать с ними.

Народная педагогика словно специально создала средство для развития речи и мышления детей – кумулятивную сказку, которую относят к одному из самых древних фольклорных жанров. Этот тип сказки имеет несколько названий: рекурсивная, цепочечная, цепевидная. Особенность кумулятивных сказок состоит в том, что сюжет в них имеет схо-

жую структуру: в ее основе лежит прием неоднократного повторения. Действия, диалоги персонажей кумулятивных сказок как бы нанизываются друг на друга, образуя при этом своеобразную цепь. При этом, несмотря на повторяемость структурных элементов, сюжеты кумулятивных сказок очень незатейливы, рассказывают о незначительном, почти примитивном событии. Подтверждение сказанному можно найти на уровне сказочных сюжетов: в «Репке» дед зовет все новых и новых персонажей, чтобы вытащить выращенный им овощ; нанизывание происходит по типу убывания – так до тех пор, пока оказывается, что уборка урожая, состоящего из одной репки, стала возможной благодаря самому маленькому участнику этих событий – мышке.

В другой кумулятивной сказке «Теремок» нанизывание происходит путем нарастания: в теремок поселяются звери все большей величины. Стоит отметить, что если в сказке «Репка» ход действия обусловлен вытаскиванием корнеплода, то в сказке «Теремок» действие совершается как бы ради самого действия и повторения диалогов вновь появляющихся зверей с уже поселившимися в теремке. Появление новых персонажей ничем не мотивировано.

В этих сказках повторяются речевые образцы, что делает их удобными для воспроизведения, запоминания, а значит, и для освоения их ребенком. Дети с удовольствием повторяют слова жителей теремка, интонируя реплики героев сообразно их природе: тонким (высоким) голосом говорит муха и комар, а грубым (низким) медведь. Форма сказки при этом получает как бы самостоятельное значение.

Мы склонны считать, что в практиках применения кумулятивных сказок можно наблюдать случаи превалирования формы над содержанием, с некоторым отчуждением формы, которая начинает существовать сама по себе, не отягощенная содержанием. Полагаем, что именно эта особенность делает кумулятивную сказку чрезвычайно актуальной, в первую очередь, для практики развития речи детей дошкольного возраста.

Опишем свой опыт наблюдения над процессом развития речи и мышления ребенка (Вика 3., 3,5–4) лет в процессе манипулирования со сказкой «Колобок». В этом возрасте ребенком освоены почти все звуки родной речи, накоплен некоторый словарный запас, усвоены грамматические конструкции языка. Вика имеет хорошее речевое развитие, общительна и часто обнаруживает инициативу при общении, имеет хороший словарный запас. Вика растет в полной семье, старший брат учится во 2-м классе. Они часто общаются, брат показывает ей буквы, читает книжки по ее просьбе.

Короткие сказки «Курочка Ряба», «Репка» и некоторые другие были освоены Викторией 3. без особого труда в возрасте до 3-х лет: она сначала любила их слушать, а потом с удовольствием их рассказывала себе, стар-

шему брату, родителям. Вика без особых затруднений повторяла и сюжет «Колобка», с удовольствием исполняла песенку колобка, но никак не могла закончить сказку: в ее рассказе колобок пел песенку всем персонажам сказки, в том числе и лисе, и благополучно уходил от нее. Дальше шла небольшая пауза, а потом следовал рассказ о том, что колобок встречается с другими персонажами – ежиком, совой, улиткой и другими животными. Персонажи могли меняться, однако содержательной концовки не было: ведь колобок со своей песенкой благополучно уходил и от ежика, и от совы, и от улитки, и от остальных зверей. Однако рассказ необходимо было закончить, и сказка получала чисто формальную концовку с соблюдением всех канонов: «Тут и сказке конец. А кто слушал – молодец».

Думается, в этом случае мы имеем дело с поэментным усвоением сказки. Сначала ребенком были освоены формальные признаки сказки как жанра, в том числе и очень удобные элементы и признаки кумулятивной сказки: повторяемость сюжетных эпизодов, схожесть речевых образцов. Налицо также усвоение других формул сказочного жанра: концовка сказки имеет универсальный характер.

Многочисленные версии «Колобка» в исполнении Вики 3. мы слушали несколько раз. Это продолжалось в течение полугода. В определенный момент мы заметили, что девочка с неохотой откликнулась на просьбу рассказать «Колобок», а часто и отказывалась. Мы заметили, что ей никак не давалось освоить истинную подоплеку «трагической» для колобка встречи с лисой – хитрость этого персонажа.

На вопрос «Что же случилось с колобком?» Вика отвечала: «Он живет-поживает и добра наживает». Однако на предложение сочинить сказку о дальнейшей жизни колобка девочка ответила отказом.

Хотелось бы отметить особенности освоения ребенком не только формы, но и содержания сказки. Несмотря на незначительность, даже примитивизм сказочных событий, «Колобок», кроме фактуальной информации, содержит также и определенный подтекст (Гальперин 2009), который обнаруживается в свойствах характера и взаимоотношениях персонажей. В данном случае мы видим освоение фактуального содержания сказки и трудности при освоении ребенком этого возраста подтекстовой информации.

Мы предположили, что для освоения подтекстовой информации ребенку 3–4 лет необходима дополнительная содержательная помощь, например в виде визуального ряда – таких иллюстраций к сказке, которые наиболее полно помогали бы анализировать, интерпретировать, а также понимать и усваивать содержание текста. В нашем случае мы нашли выход в использовании детской книжки-рассказки с иллюстрациями художника Е. М. Рачева, у которого звери всегда одеты в человеческие

одежды, в их образах просматриваются человеческие черты, что значительно облегчает анализ, интерпретацию и усвоение художественных образов. Особенность книжки-рассказки состоит в том, что в ней содержание (текст) органично соседствует с иллюстративным рядом: на одной стороне книжного разворота печатается элемент текста, как правило, некоторый законченный эпизод, а на другой стороне – соответствующая данному эпизоду сюжетная иллюстрация (Светловская, Пиче-оол 2011). Рассматривание картинок, проговаривание содержания с опорой на визуальный ряд помогли ребенку наконец-то изложить каноническую версию «Колобка». Кстати, в иллюстративном ряду отсутствовали герои, которых Вика каждый раз включала в сказку. На этот факт мы обратили внимание, когда принесли девочке книгу и вместе с ней прочитали сказку. В конце книжки осталась одна лиса, а колобка не было. Сначала Вика, по-прежнему полностью поглощенная формой кумулятивной сказки, высказала предположение, что художник забыл нарисовать.

Однако неоднократное рассматривание иллюстраций Е. Рачева, рассказывание сказки по «картинному плану», а также беседа с экспериментатором помогли девочке понять характер персонажей сказки. Конечно, рассматривая каждую иллюстрацию, мы спрашивали, кто оказался хитрее: заяц или колобок, волк (волчище) или колобок и т. д. Везде колобок, оказавшийся победителем, был изображен внизу рисунка, на дороге, по которой он убегал от очередного персонажа. Рассматривание подкрепляли краткими характеристиками персонажей, описанием манеры поведения Колобка при встрече с каждым персонажем. Можно сказать, что кумулятивные действия при манипулировании сказкой продолжались, однако они уже частично затрагивали содержание сказки.

На иллюстрации «Встреча с лисой» колобок оказывался сверху иллюстрации. В беседе мы обратили внимание ребенка на это обстоятельство: «Как же колобок покатится, если он не на дороге? Зачем он забрался лисе на нос?» В течение двух недель мы постепенно осваивали новое для ребенка содержание, причем обращали внимание на характер остальных героев: трусливого зайца, глупого волка, добродушного (на иллюстрации Е. Рачева) медведя. По сюжету колобок поет песенку лисе целых три раза. И Вика с удовольствием трижды пела песенку Колобка, но не сразу заметила это. И только после нашего вопроса «Почему Колобок лисе пел свою песенку три раза?» стала искать ответ.

На третьей неделе наших «упражнений» Вика З. наконец воспроизвела канонический вариант сказки: колобка съела лиса, на чем сказка и кончалась.

В нашем эксперименте мы действовали отнюдь не систематически, скорее, периодически, не торопили события, терпеливо ждали инициативных действий от ребенка. Мы считаем, что в деле освоения содержания не должно быть спешки, иначе есть опасность формального усвоения содержания.

Таким образом, можно утверждать, что кумулятивные действия, с помощью которых осваиваются произведения устного народного творчества, являются хорошим приемом развития не только речи ребенка, но и его мышления, что в целом является совершенно необходимым этапом освоения и других форм речи (Сильченкова 2010).

Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2009.

Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. М., 2011.

Сильченкова Л. С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995). Красноярск, 2015.

Сильченкова Л. С. Психология формирования механизма чтения // Начальная школа. 2010. № 7. С. 74–80.

Людмила Александровна Месеняшина

Челябинск, Россия

mesenyashing@mail.ru

ДЕТСКОЕ ПРОЗАИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ О ДЕТСКИХ СТРАХАХ

Склонность ребенка к оптимизму общеизвестна, об этом написано во многих признанных классическими работах, перечислять которые здесь не представляется возможным. Вместе с тем и собственный опыт ребенка, и, в особенности, фольклорные тексты, с которыми он встречается с самого раннего возраста, так или иначе дают ребенку знать об опасностях, огорчениях, боли и т. д. К. И. Чуковский, В. В. Вересаев неоднократно отмечали, что, слушая ту или иную сказку, песенку или историю, ребенок непременно настаивает на *happy-end'e* (см., например, Вересаев 1963: 177). В. Ю. Вьюгин, правда, отмечает, что эта тенденция в XX веке активно поддерживалась отечественной идеологией (Вьюгин 2015).

Однако сама потребность в *happy-end'e* указывает на то, что ребенок в состоянии обнаружить в тексте наличие конфликта, некоей силы, противостоящей герою текста, с которым неизбежно отождествляется себя ребенок (Чуковский 1983: 113). Поэтому, становясь автором собственных

текстов, ребенок так или иначе вынужден вводить в них антагонистов героя. Отождествление себя с героем обычно проявляется в том, что герой носит имя автора (или авторов, если текст написан в соавторстве). Так, в «романе» «Бандитский Муром» (автор Максим П., 8 лет) один из главных героев – «расследователей» носит имя Максим; в «фантастическом детективе» «В неизвестной зоне» (авторы Ксюша К., 11 лет и Кристина Г., 12 лет) имена главных героинь совпадают с именами авторов; в текстах Даши С. имя автора носит героиня «драматического произведения» «Камуфляж» (написано в 12 лет), сценария «Звездный час» (написан в 13 лет). В текстах этого автора более позднего времени: «Самопрезентация» (написана в 13 лет), незаконченные произведения, написанные в жанре лирической прозы «Шпионка из Беверли-Хиллз» и «Обычная история с чудесным концом, или удачное путешествие» (написаны в 13 лет) и незаконченное «драматическое произведение» «Ненавижу любовь» (написано в 14 лет) – автор пытается дистанцироваться от своих героинь; это, в частности, проявляется в том, что в черновом варианте драмы «Ненавижу любовь» героиня сохраняет фамилию героини сценария «Звездный час» и пьесы «Камуфляж» (Дарья Апрельская), в окончательном же варианте героине дается не только иное имя – Евгения, но и другая фамилия – Белина.

Конфликты этих текстов позволяют в той или иной степени выявить перечень того, что внушает детям страх и другие отрицательные эмоции. Так, в основе конфликта «Бандитского Мурома» лежит столкновение с бандитами, в основе «фантастического детектива» «В неизвестной зоне» – столкновение с захватнической стратегией инопланетян. В текстах Даши С. конфликты более приближены к реальным проблемам подростков: героям противостоят интриги сверстников («Звездный час»), неверные друзья («Обычная история с чудесным концом, или удачное путешествие»), строгие наставники («Камуфляж», «Шпионка из Беверли-Хиллз»), строгие родители («Самопрезентация», «Камуфляж») и, наконец, мужское коварство («Ненавижу любовь»).

Таким образом, первым признаком того, что в тексте отражены страхи автора, является сама композиция произведения. Для определения маркеров страха на других уровнях текста мы опирались на работы А. Е. Бочкарева (Бочкарев 2016), Н. В. Кирилловой (Кириллова 2007), Л. П. Костогладовой (Костогладова 2008).

Анализ текстов детских произведений позволил установить, что большая часть детских страхов носит общечеловеческий, если так можно выразиться, экзистенциальный характер. Так, дети боятся смерти. Причем этот страх может находить свое выражение в виде прямой сентенции¹: *Наш мир* 1. Как ни странно, дети овладевают этой формой довольно рано, еще в дошкольном возрасте (*Голодные мальчики не спят* – Саша К. 3,5). Впрочем, очевидно, жанр сентенции широко представлен в инпуте («С невымытыми руками за стол не садятся»).

жесток. У нас происходит много убийств (Максим П.); либо в использовании лексики, отражающей атрибуты насильственной смерти: *Максим <...> увидел, что Марта* (любимая собака героя) *странно лежит на земле. Я подошел к ней и сказал: «Марта, вставай! А, Марта?»¹ Но тут Максим увидел, что из головы Марты течет кровь «Все ясно, – она убита», – сказал Олег.* (Максим П.) Лексическими средствами выражается страх смерти у Ксюши с Кристиной: *«Мыростат [фантастический летательный аппарат] начал быстро терять высоту. Он падал. Девки завизжали в один голос. <...> Ксюша с ужасом глядела вниз. Крестя закрыла лицо руками и ждала взрыва».* Другой экзистенциальный страх – это страх перед непонятностью и огромностью окружающего мира, в котором приходится жить: *Эта жизнь какая-то запутанная и невозмутимая* (Максим П.) В выражении этой эмоции важную роль играет использование неопределенного местоимения в сочетании с прилагательным, означающим «сложный, трудный для уяснения и понимания» (Словарь русского языка: 563). Следует обратить особое внимание на неуместно употребленное, с точки зрения литературного русского языка, прилагательное «невозмутимая». Совершенно очевидно, что, несмотря на то, что автор давно вышел из возраста детского словотворчества, прежний опыт отнюдь не забыт им, и поэтому слово из «взрослого языка» он наполняет собственным содержанием, выражая им сложное чувство недовольства и удивления тем, что взрослый мир не испытывает чувства возмущения по поводу того, о чем пишет маленький автор. Сюда же относится страх перед таинственными и загадочными явлениями. В произведении Ксюши и Кристины этот страх выражен использованием эмоционально окрашенных эпитетов, в том числе ярко выраженной визуальной семантики: *«Вдруг небо стало наливатся ярко-алым сиянием* (авторы – ученицы художественной школы!) *<...> Раздалось странное шипение.... Или гудение... Это был странный звук...Он продолжался несколько секунд, но потом затих, но ставил звенящий шум в ушах. <...> Было очень тревожно.* Страх перед другим проявлением таинственного: *Вокруг него [замка] летали призраки. При виде них девчонки завизжали.* (Ксюша К., Кристина Г.) – выражен в виде проявления эмоции.

Характерная для детей форма страха перед необычными явлениями – нарушение привычного порядка (*...в клуб ворвалась милиция, служащая бандитам.* (Максим П.). Здесь страх отражает сама структура фразы, заключающей в себе внутреннее противоречие.

Оборотная сторона этого страха – страх скуки, однообразия. *Почему так скучно? Каждый день одно и то же!<...> Случилось бы что-нибудь интересное. Хоть какое-то разнообразие!* (Ксюша К., Кристина Г.). Как 1. Переход к повествованию от третьего лица к первому (возможно, не замеченный автором) встречается у Максима П. регулярно именно в тех случаях, когда речь идет о сильных эмоциональных переживаниях героев.

видим, в данном случае боязнь рутины выражена внутрижанровым формантом – использованием жанра жалобы в речи персонажа (о внутрижанровых формантах подробнее см. (Редькина 2014).

Еще один экзистенциальный страх – страх разлуки с близкими: *Не побыв в замке и суток, Крестия стала тосковать по дому.* (Ксюша К., Кристина Г.). На это чувство указывает выбор эмоционально окрашенного глагола. К числу экзистенциальных страхов можно отнести и страх безответной любви, боязнь соперников в любви: *«Ой, какой тот пацан клевый! [Реплика одноклассницы про «предмет» героини] – эмоция выражена внутрижанровым формантом восхищения со стороны «соперницы» (Даша С.); Безответная любовь одни лишь только слезы (Даша С.), на чувство страха указывает эмоционально окрашенная лексика: безответная, слезы.*

Общечеловеческие страхи «биологического характера» – боязнь террористов, воров, бандитов, вообще всех, кто сильнее – выражены детьми в разнообразных формах: *...там какой-то мужик стал злорадно хохотать и еще сказал, что если мы не поддадимся захвату, то нам отсюда не выйти живыми!* – использование внутрижанрового форманта угрозы (Ксюша К., Кристина Г.); *«Еще, не дай бог, король разозлится...»* – использование внутрижанрового форманта опасения (Ксюша К., Кристина Г.). К числу биологических страхов относится и боязнь боли, крови: *В дверь ворвалось много бандитов во главе с Анатолием, и они стали бить нас электрическими дубинками. У нас текла кровь!* – использование эмоционально окрашенной лексики (Максим П.); *Анатолий выстрелил в Алексея, он попал ему в ногу. Алексей упал на пол и закричал от боли* – страх выражен в виде проявления эмоции (Максим П.).

Сугубо детская репрезентация боязни всех, кто сильнее, – боязнь «злого воспитателя»: *«Кто тебя воспитывал? Что, осмелела, да? Ну, ничего, Вуня тебя перевоспитает, посмотрим, что ты тогда запоешь!» Девчонки так испугались, что отпрянули назад.* (Ксюша К., Кристина Г.). Здесь, как видим, использование внутрижанрового форманта угрозы сопровождается лексической номинацией эмоции страха. В пьесе Даши С. «Камуфляж» в роли «злого воспитателя» выступает директор школы: *«Я даю тебе задание подготовить праздничный концерт! <...> И без возражений! Удачи! Срок две недели!»* О страхе героини прямо ничего не говорится, но сам сюжетный ход ставит ее в положение сказочного героя, получившего «трудную задачу». Другой вариант «злого воспитателя» – злые родители: *«Все мне это надоело!» <...> Все, вся моя жизнь! Ира, сделай то! Сделай это! Я что им Золушка?»¹ На что собеседник отвечает ей: *«Я кто-то типа двоечника. Меня родители вчера выгнали из дома»* (Даша С., «Камуфляж»);*

1. Авторская пунктуация сохранена.

«Если мама узнает, что я школу прогуливаю, убьет!» (там же). *«На меня мама разорется...»* – испугалась Кристина (Ксюша К., Кристина Г).

К биологическим страхам можно также отнести боязнь напряженного труда. Правда, этот страх выражен через поиск альтернативного пути к успеху, который бы позволил миновать напряженный и регулярный труд: *Вам<...>после моих уроков не требуется пять лет учиться в музыкальной школе. Но при условии, что вы на отлично сдадите все экзамены* (Даша С. «Звездный час»).

Мотив «социальных страхов» (несущих угрозу социальному статусу или самооценке) встречается в текстах Даши С., написанных в более позднем возрасте (13–14 л.). Это боязнь неудачи, коварства, интриг со стороны неверных друзей: *Как?! Я так готовилась! Искала более сложную песню, а из-за какой-то ленивой эгоистки, которой сложно записать свой голос, все рушится! Почему вы ей поверили, а не мне?* («Звездный час»); *Мы с Менди были лучшими подругами <...>Предательство, одно кругом предательство...* («Обычная история с чудесным концом»). В пьесе «Ненавижу любовь» появляется и специфически девичья боязнь оказаться жертвой мужского себялюбия, коварства: *«А давай поспорим, что я сумею ослепить ее за неделю так, что она жить без меня не сможет»* (Даша С.).

Вместе с тем важное место в детских текстах занимают и собственно детские страхи. К их числу относится, например, страх перед врачами: *«Если что-то болит, лучше туда [в кабинет врача] не обращаться, а то будет еще хуже»* (Ксюша К., Кристина Г.); боязнь экзаменов: *«Мне как-то страшно вато сдавать экзамены»* (Даша С. «Звездный час»). К числу собственно детских страхов относится и страх беспорядка – в чисто бытовом его понимании: *«...из спины Бобара течет кровь, и прям на пол!»* (Максим П.).

Таким образом, анализ текстов прозаических произведений младших школьников и младших подростков позволяет установить, что эмоция страха занимает значительное место в этих произведениях. Можно сделать вывод о том, что наряду с обращением к общечеловеческим причинам страха в детских произведениях встречается описание мотивов, обусловленных прежде всего детским возрастом авторов, а также специфически детских модификаций общечеловеческих мотивов страха. Эмоция страха в детских прозаических произведениях передается на разных уровнях текста: 1) композиционном (в основе конфликта лежит нечто пугающее); 2) внутрижанровом, путем использования жанровых формантов: а) форманта угрозы, жалобы, опасения и даже восхищения – со стороны антагониста героя); б) жанровых формантов прямого описания пугающих явлений, в частности описывающих противоречие между нормативным и наблюдаемым (*небо стало наливать ярко-алым сиянием*); 3) лексическом в следующих вариантах: а) использование лексических

единиц с семантикой страха: *испугалась, страшновато, тревожно, ужас*; б) использование лексических единиц с оценочной семантикой, выражающих отрицательные эмоции по поводу пугающих явлений (*слезы, предательство, скучно*), либо положительные эмоции в случае избегания этих явлений (*не требуется пять лет учиться*); в) возвращение к опыту словотворчества – наполнение уже существующих слов собственной семантикой (*Эта жизнь какая-то <...>невозмутимая*).

Литература

- Бочкарев А. Е.* Способы и средства выражения отчаяния в русской языковой картине мира // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2016. Т. 15. № 3. С.103–110.
- Вересаев В. В.* Рассказы о детях // Невыдуманные рассказы о прошлом. Свердловск: Свердловское книжное издательство, 1963. С.140–183.
- Вьюгин В. Ю.* “He ate the priest, and all the people” (взрослые страхи детской литературы) Детские чтения. 2015. Т. 7. № 1. С. 48–74.
- Кириллова Н. В.* Концептуализация эмоции страха в разноструктурных языках (на материале русского, английского и чувашского языков). АКД. Чебоксары, 2007.
- Костогладова Л. П.* Национально-культурная специфика вербализации детских эмоций (на материале русской и немецкой языковых культур). АКД. Белгород, 2008.
- Словарь русского языка : в 4-х т. М., 1981. Т. 1.
- Редькина О. Ю.* Жанрообразующие форманты учебных текстов. Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 16 (345). Филология. Искусствоведение. Вып. 91. С. 108–111.
- Чуковский К. И.* От двух до пяти. Минск, 1983. С.11–71.

Наталья Владимировна Павлова
Саратов, Россия
natali_61@list.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Содержание предлагаемого в данной публикации эксперимента связано с проблемой формирования речетворческой деятельности у школьников с нормальным и нарушенным развитием (с умственной отсталостью), которая уже рассматривалась нами ранее (Павлова 2002, 2015, 2018; Павлова, Шевченко 2016). Здесь мы представляем лишь один эксперимент с целью определить текстовые и лексико-морфологические различия текстов одного жанра – загадок, созданных учениками с нормальным развитием и с интеллектуальными нарушениями.

Говоря о речевом творчестве применительно к школьникам с интеллектуальными нарушениями, следует иметь в виду особенности их психофизического и речевого развития. Нередко речь у них аморфна, «изломана», связная речь формируется замедленно, с большими трудностями (Петрова 1977; Ильина 2005 и др.). В ситуации с типично развивающимися детьми речевое творчество, как и любое другое, предполагает, с одной стороны, наличие определенных способностей, интуиции, а с другой, – отсутствие жестких алгоритмов. Работая с детьми, имеющими проблемы в развитии интеллектуальной сферы, при помощи творческих заданий можно разбудить зачатки творчества и воображения, которые имеются у них (Нудельман 1965; Боровик 2000 и др.). Для выполнения заданий с элементами творчества с этой категорией детей необходимо применение специальных алгоритмов, подкрепленных различными видами помощи; постоянное внимание следует уделять развитию эмоциональной сферы детей, непосредственно связанной с творчеством и формированием элементарной образной речи: «эмоционально-выразительный подтекст высказывания является очень существенной чертой полноценного речевого развития и становления словесного творчества в целом» (Ушакова 2001: 167).

Материал для анализа был получен при выполнении задания сочинить загадки учениками 3-х классов обычной массовой школы (45 чел. 9–10 лет) и 5-х классов коррекционной школы (86 чел. 11–13 лет). Разница в возрасте позволяет более корректно сопоставить полученные тексты, так как школьники с интеллектуальными нарушениями резко отстают в речевом развитии от сверстников с нормативным развитием.

Результаты эксперимента показали определенную степень сформированности (или несформированности) текстовых компетенций у учащейся различных категорий.

Методика обучения составлению и разгадыванию загадок школьниками и даже дошкольниками с нормальным развитием описана разными авторами довольно подробно (например, Бакулина 2016 и др.), однако нам была интересна речевая продукция школьников без какой-либо подготовительной работы непосредственно перед творческим процессом (констатирующий эксперимент). 10 третьеклассников из 45 (22%), которых, по их словам, никто не учил сочинять загадки, довольно успешно справились с заданием. Эти дети старались придумать загадки похитрей, использовали стихотворную форму и разные способы построения загадок. У отдельных авторов получились развернутые описания – условные загадки, например, о бабочках: *Они летают, но это не птицы. Они намного меньше и слабее птиц, они не могут петь. Но красоте их и птицы могут позавидовать. Их легкие изящные крылышки напоминают яркие*

чудесные цветы. Если они сидят на цветке, их можно даже не заметить, не отличить от цветка. А когда они взлетают, кажется, что это цветы кружатся в воздухе (Саша Я.), о роботе: Он очень сильный и умный. Он умеет носить тяжести, передвигаться по кочкам, ходить по снегу и по льду, даже по Луне, преодолевать самые неожиданные препятствия. Но он может оказаться очень беззащитным, если попадет в непредвиденную ситуацию. Даже на некоторые простые вопросы он не всегда может найти ответ, если в нем нет такой программы (Аня Б.).

Лучшие загадки детей из этой же группы были неожиданными, включали образные средства: сравнения, метафоры, в том числе олицетворения: *Белая принцесса выросла в воде, желтенькие глазки улыбались мне (Кувшинка); Эти разноцветные полоски появляются после дождя, и всем становится радостно и весело. Еще она появляется, когда поливаешь и брызнешь из шланга...и Висит в небе волшебный мостик, а ходит по нему только солнышко (радуга); Эта девочка и красива, и умна, и скромна. Она много знает и обо всем рассказывает ученикам (учебная книга); На строчках птички сидят. Все разные: у неряхи безобразные, у аккуратного красивые, а у лодыря – ленивые (буквы); Легкий и прозрачный, всегда вокруг летает, но люди его не замечают, хотя без него жить не могут (воздух); Что весь день держится за мамину шею, а она не устает? (бусы); Наденешь ее – солнце не достанет (шляпа).* Некоторые дети старались сочинять загадки в стихах:

Холодное, сладкое и на вкус приятное,

Кушай понемножку, заболеешь, крошка (мороженое).

Однако загадки ребят из групп с средним (15 чел., 34%) и низким уровнем (20 чел., 44%) оценки творческой продукции были не безупречны: включали избыточные признаки или не предполагали однозначного ответа. Этим авторов мы объединили в среднюю группу, хотя они тоже стремились описать объект красиво и выразительно: *Этот цветок очень интересный. Стебель его похож на рыбы плавнички. Чашечка напоминает хрупкую вазочку. Пестик – это пушистый хвостик маленького зайчика (?); Живая. Зеленая. Воду пьет из земли (трава?); Как ляжет на снегу и притаится, как будто это старая коряга (?).* Очевидно, авторам этих загадок необходимо обучение редактированию текстов и продолжение наблюдения над структурой и образным языком данного жанра. При сравнении своих загадок с «настоящими» дети сами отмечали разницу: народные загадки «короче и точнее», «хитрее и неожиданнее», в них «есть рифма».

Обучающимся с интеллектуальными нарушениями условия выполнения задания разъяснялись более подробно, с разбором примеров. Однако без пропедевтической работы и специальной помощи пятиклассникам с аномальным развитием сочинить загадки не удалось. Лишь

при введении обучающего компонента (условно формирующего этапа) в процесс создания загадок удалось вовлечь 63 из 86 испытуемых (73%). В случаях затруднения им предлагалась наглядная опора – схема в виде ромашки, в лепестках которой были зашифрованы группы признаков: по цвету (радуга), по размеру (маленький домик и большой дом), по звучанию (ухо) и т. д. Темы для загадок ребята могли придумать сами или выбрать из данного ряда конкретных и абстрактных существительных: учебник, лампочка, холодильник, мороженое, подушка, солнце, дом, лес, мороз, кукла, клоун, лед, настроение, детство и др.

Анализ полученной речевой продукции в данной категории школьников позволил выделить 4 уровня ее оценки и распределить авторов на 4 подгруппы, что обособовано различной степенью осознанности и самостоятельности, владения текстовыми умениями, в т. ч. связностью, целостностью, логичностью. Если в очень немногочисленной наиболее сильной подгруппе (11 из 86 чел., 13%) дети представили загадки в виде развернутых текстов-описаний, то во 2-й и 3-й подгруппах это были менее удачные попытки. Некоторые школьники (4-я подгруппа – 23 чел., 27%) смогли назвать не более 1–2 верных признаков объектов, несмотря на помощь учителя и наличие наглядных опор.

Загадки, отнесенные к 1-й группе, представляли собой оригинальные тексты из нескольких последовательно связанных предложений (простых и сложных), иногда включали сравнения и легко отгадывались (орфография и пунктуация авторов сохранена): *«Характер у ниво виселый. Он фсигда виселый. Он зделон из дерива. Одежда у ниво белая рубашка красный пижочок штанишки зеленные бутончиком. Башмачки у ниво красные. Я его люблю патаму што он виселый»* (о Незнайке, Таня С.); *«Она любит чистату. Она адета врваное плате. У ние спакойный хорактир. У ние белаи волосы. Ей памагает фейя. Она один раз была на балу и вние влюбился принци. Если ей красивае плате она будит красивая. У ние мачиха и две систры»* (о Золушке, Лена Н.); *«Ну и хитрая она да и рыжая какая. Прикиниция мертвой а рыбу съест»* (Лена Д.); *«Он мой любимый сказачный герой. Он злой он кроважадный он бисмертный, у нево много оружий»* (Кощей, Саша Т.).

Ко 2-й группе мы отнесли тексты, состоящие из 1–2 предложений, в которых прослеживаются попытки построить описание. Большинство таких загадок можно отгадать: *«Он квадратный, включают в разетку, у нево ест пульта»* (Игорь Т.), *«Он черный а кагда включаиш то он цвнтной»* (Телевизор); *«Это животное красивое и большое сдвумя горбами»* (Света Н.); *«Тут вешоют вещи. Стоит на 4 ношках»* (Маша Н.). Некоторые тексты характеризуются избыточностью, содержат повторы: *«Это круглый красный надувной очен часта лопаитца надувании»* (Игорь Т.); *«Мягкая добрая! Добрая, послушная, ростом с книгу!»* (о кукле, Даша М.).

Авторы загадок, включенных в 3-ю группу, при самостоятельной работе допускали много ошибок разного рода. Когда учитель в качестве помощи предлагал рассмотреть изображения знакомых предметов (игрушек, животных), выбрать и описать понравившиеся объекты, школьники пытались составить элементарные описания. Несмотря на то, что они не всегда выделяли наиболее существенные особенности объектов, среди загадок есть такие, которые предполагают точный ответ: *«Кря-кря-кря никуда ни уходи отминя...»* (Оля У.) или несколько отгадок: *«Розовое не шар и не карандаш вы должны сами отгадать»*, *«Она красная Можна бадарить на 8 марта напразник»* (Ира П.), *«Он круглый ево нада завязат красный кто это»* (Женя М.).

Анализируя словарь загадок, придуманных детьми с интеллектуальными нарушениями, отметим, что многие используют в основном конкретную лексику, подчеркивая функциональность, «полезность» предмета: *«Эта очинь полезная вещь. Он у меня зеленава цвета. На первой страницы три питерки. Туда можно приклеит фотуграффию»* (Алеша Н.). В основном школьники с умственной отсталостью употребляют частотные прилагательные, обозначающие внешние признаки (по цвету: *зеленый, белый, синий, желтый, темно-синий*; по величине: *толстый, высокий, длинный, большой*; по другим физическим характеристикам: *острый, гладкий, пушистый, колючий, дождливый*; обходятся стереотипным набором оценок: *хороший / плохой, веселый, добрый, красивый, умный*, изредка добавляя менее распространенные: *интересный, полезный, ласковый, нарядный, красивый, счастливый, довольный*. Приведем примеры: *«Она слаткая, кислая, круглая, синяя, фиолетвая»* (слива); *«Он вкусный аранживый с костачькой»* (абрикос); *«Оранжевая, длиная, остринкая бываит, палезная»* (морковь); *«Загадка эта надачи, растет в земле, средняя, желтая, зилений хвостик слаткая сочное»* (морковь); *«Они пушистые. Белые. Тонкая маленькая ножка у них»* (одуванчики). Другие части речи употреблялись крайне редко, включая даже такие наречия и омонимичные им слова категории состояния, как *очень плохо, очень холодно, грустно, так хорошо, нехорошо*. Лишь некоторые дети с интеллектуальными нарушениями находили более абстрактные средства выражения признаков (существительные с качественным значением, переносное значение слов): *«Игрушка делайт мне добрату и помогаит мне»* (о калькуляторе), *«штанишки бутончиком»*, что свидетельствует о возможности усвоения образной речи некоторой частью испытуемых.

Важно отметить, что некоторые дети в своих загадках пытаются выразить сочувствие, сострадание олицетворенному предмету: *«Когда ево бьют иму очен грусно и он плачит потихоньку. Штоб невидна. Но он серовно любит играть с ребятами»* (футбольный мяч, Илья М.). Особенности мышления школьников с умственной отсталостью проявляются,

например, в необычных, как бы «перевернутых» сравнениях: «*Большая но не лошадь, дает молоко но не коза, с рагами но не алень*» (Катя Ю., средний уровень); «*Он надуваиця, как помидора, летит высоко высоко*» (Саша М., средний уровень).

Основные выводы. Итак, анализ загадок, составленных школьниками с различными возможностями, показал, что положительное влияние народных загадок и литературных образцов на формирование языкового чутья в большей степени сказывается на продуктивной речетворческой деятельности здоровых обучающихся. У школьников с нарушениями развития можно отметить положительную динамику формирования умений составления описания-загадки при условии целенаправленной работы (наблюдение, анализ загадок и их редактирование). Большую часть загадок, отнесенных к *хорошему, среднему и низкому уровням* оценки, составленных учениками с интеллектуальными нарушениями, можно отгадать – речевую задачу выполнили 73% авторов.

Трудности, которые испытывают школьники с типичным и атипичным развитием в работе над загадками, связаны прежде всего с принадлежностью загадки к образной речи. Обнаруживая разные уровни ее осмысления (Процко 1980), многие дети с умственной отсталостью не способны к полноценному восприятию загадок и не овладевают прочными навыками их составления, но могут решать элементарные творческие задачи, в зависимости от степени выраженности дефекта.

Развитие эмоциональной сферы школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе творчества оказывает положительное влияние на формирование у них речетворческой деятельности и способствует постепенному сглаживанию инертности, вязкости, стереотипности их мышления.

Литература

- Бакулина Г. А. Формирование речевых и творческих способностей младших школьников в процессе работы над сочинением-загадкой // Концепт. 2016. № 520.
- Боровик О. В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов. Дис ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых–девятых классов: теоретико-экспериментальное исследование. СПб., 2005.
- Нудельман М. М. Представления умственно отсталых школьников // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М., 1965. С.82–102.
- Павлова Н. В. Развитие речетворческих возможностей школьников с нарушением интеллекта на материале грамматико-орфографической работы //

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург, 2018. С. 360–362.

Павлова Н. В. Творческие занятия и формула творчества // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: Сборник материалов научно-практической конференции. Саратов, 2015. С. 136–141.

Павлова Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта: Дис. ... канд. пед. н. М., 2002.

Павлова Н. В., Шевченко Л. В. Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах // Проблемы филологического образования межвузовский сборник научных трудов: материалы Всероссийской научной конференции. Саратов, 2016. С. 115–122.

Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

Процко Т. А. Особенности мыслительной деятельности умственно отсталых школьников при решении словесно-образных задач. Автореф. дисс. ...канд. псих. наук. М., 1980.

Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2001.

ОСВОЕНИЕ КАНОНОВ СТРОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА РЕБЕНКОМ

Валентина Даниловна Черняк
Санкт-Петербург, Россия
vdcher@yandex.ru

ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЬМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВЕТСКОЙ КЛАССИКИ: ПУТЕШЕСТВИЕ ВО ВРЕМЕНИ С ОСТАНОВКАМИ

Особое внимание к проблемам чтения в последние годы обусловлено тем, что в условиях быстрых социальных и языковых изменений появилась опасность утраты общего культурного кода поколений. Мем «Читал “Войну и мир” и, наткнувшись на фразу “Княжна Марья распечатала письмо”, минут пять пытался понять, каким образом ей это удалось и где она нашла принтер» воспринимается сегодня не только как лингвистическая шутка, но и как вполне реальный в современном образовательном пространстве пример коммуникативной неудачи.

Сегодня общение ребенка с книгой осуществляется в принципиально отличной от предшествующих эпох ситуации. В конкуренции видеотекстов, с которыми ребенок сталкивается часто даже не в первые годы, а в первые месяцы своей жизни, и детских книг последние часто

оказываются в проигрыше. Читающих и получающих удовольствие от чтения детей становится всё меньше. Отказ от чтения как способа освоения общечеловеческих смыслов и ценностей чреват очень серьезными социокультурными последствиями.

Именно книга, с которой ребенок знакомится в первые годы своей жизни, закладывает фундамент его лексикона и тезауруса. Как писала в автобиографической повести Л. К. Чуковская, «хорошо выполненная детская книга, книга не от ремесла, а от искусства, всегда интересна не только ребенку, но и взрослому. Маршак называл детскую книгу сестрой книги общенародной. И был прав: его же строка «рассеянный с улицы Бассейной» ушла в толщу народа, *сделалась народной поговоркой* [выделено мною. – В. Ч.] Так же как «если могу – помогу» Корнея Чуковского, или «Ох, нелегкая это работа – Из болота тащить бегемота!» (Чуковская 2009). Число таких «народных поговорок», связанных с детским чтением, как показывают материалы «Русского ассоциативного словаря» и Национального корпуса русского языка огромно (*богатенький Буратино; великий и ужасный; дама сдавала в багаж; кошка, которая гуляет сама по себе; спокойствие, только спокойствие* и многие другие). Они служат своеобразным опознавательным знаком принадлежности к одной культуре. Однако, как показывают специально проведенные опросы детей, многое в популярных книгах К. Чуковского, С. Маршака, А. Барто, А. Гайдара, В. Катаева, Н. Носова, В. Драгунского и др. остается непонятым или понятым превратно. Неадекватное восприятие текста обусловлено большим количеством агнонимичной для современного ребенка лексики.

Одно из главных условий адекватного понимания текстов художественной литературы – осмысленное восприятие каждого слова. Без знания устаревшей лексики русского языка невозможно качественное языковое и литературное образование и полноценное формирование языковой личности. Хронологически отмеченная лексика актуализирует периферийные фрагменты картины мира или обозначает лакуны в тезаурусе. Отмечающееся оскудение словарного запаса, отсутствие интереса к чтению современного школьника являются следствием того, что у юного читателя возникает психологический барьер из-за трудностей декодирования неизвестной лексической единицы. Особые проблемы связаны с восприятием хронологически отмеченной лексики, например, номинаций бытовых реалий советской эпохи, эмотивной лексики, изменившей с течением временем коннотации, и, конечно, советских идеологем.

Обратимся к одному из любимых многими поколениями детей тексту – «Старику Хоттабычу» Л. Лагина. Более 100 лексических единиц текста, на наш взгляд, могут быть непонятны современному ребенку. Это и слова-приметы эпохи, оформляющие основную хронотопическую

составляющую (например, *лимонная вода, патефон, примус, трехрублевка, звеньевой*), и слова, содержащие в своем значении идеологический компонент (например, *гигант советской индустрии, отличник стройки, трудящийся, империалист, эксплуататор*), и номинации восточных реалий (например, *визирь, калиф, тюрбан, шербет*). Отметим, что нередко подобные слова являются агнонимами не только для детей, но и для их родителей и молодых учителей. Это делает в высшей степени актуальной проблему комментирования. В последние годы издателем И. Бернштейном реализован чрезвычайно интересный проект по комментированию текстов детской и подростковой литературы. Подробный культурологический комментарий получили «Три повести» Ю. Коваля, «Дорога уходит в даль» А. Бруштейн и другие тексты; писатель Д. Драгунский составил интереснейший комментарий к «Денискиным рассказам».

Комментирование текста может стать и интересной учебно-исследовательской задачей для студентов-филологов. На протяжении нескольких лет в рамках модуля «Литературное редактирование» нами реализуется проект по комментированию текстов для детей и подростков. Студенты самостоятельно выбирают тексты и комментируют их с помощью различных справочных изданий. Эта работа показала, сколь непростой задачей является для студентов составление адекватного комментария с учетом фактора адресата. Интересна мотивация выбора рассказа А. Гайдара студенткой-третьекурсницей: «Текст, который я одним из первых осилила сама, классе во втором, – и был рассказ «Чук и Гек». Помню, что читать его в восемь лет было тяжело. Я буквально прорывалась сквозь текст. Перечитав рассказ, я поняла, в чем было дело. Текст насыщен не только разговорной лексикой, но и устаревшими словами, а также реалиями, которые в наше время уже не существуют». Действительно, рассказ Гайдара, который и сегодня входит в программу начальной школы, содержит немало лексических единиц, требующих комментария. Приведем небольшой фрагмент текста, написанного в 1939 году: «А на одном разъезде бок о бок остановились они рядом с могучим железным бронепоездом. Грозно торчали из башен укутанные брезентом орудия. Красноармейцы весело топали, смеялись и, хлопая варежками, отогревали руки. Но один человек в кожанке стоял возле бронепоезда молчалив и задумчив. И Чук с Гekom решили, что это, конечно, командир, который стоит и ожидает, не придет ли приказ от Ворошилова открыть против врагов бой». Конечно, без доступного ребенку историко-культурного и лингвистического комментария этот текст воспринять будет сложно.

Комментарии к текстам детской литературы в зависимости от их адресации (дети или взрослые, работающие с детьми) должны использовать метаязык, адекватный тезаурусу адресата. Очень важно визуальное

сопровождение описываемых реалий, точно соответствующее времени создания текста.

Литература

Чуковская Л. К. Прочерк. М., 2009. Код доступа: [<https://iknigi.net/avtor-lidiya-chukovskaya/69619-procherk-lidiya-chukovskaya>]. (Дата обращения 7.04.2019)

Светлана Маратовна Евграфова

Москва, Россия

evgraffs@yandex.ru

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИНПУТ

Тема детского чтения всегда вызывает интерес и провоцирует дискуссии в профессиональной среде и в родительском сообществе. Эволюцию и преемственность подходов в этой сфере можно увидеть в хрестоматии (Исследования чтения 2013). Разработаны эффективные методики работы с текстом – особо стоит отметить учебники, созданные коллективом под руководством Г. Г. Граник (Исследования чтения 2013: 369–374).

Книгам трудно конкурировать с гаджетами, однако человечество не может отказаться от обучения чтению: оно позволяет сохранять связь с предшествующей культурой, развивает воображение (и тем самым увеличивает творческие возможности личности), расширяет возможности вербального обучения, повышает компетенцию носителя языка (совершенствуя способность к формулированию мыслей, закрепляя представления о форме языкового знака и облегчая сопоставление форм слова и однокоренных слов – см. тж. в (Евграфова 2018а) о деградиционных процессах в освоении лексики).

Дилетанты надеются обнаружить чудодейственное средство – на сайтах издательств и на родительских форумах предлагают перечни лучших детских книг, обобщают опыт и отзывы родителей и предлагают рекомендации по чтению для детей от полугода до подросткового возраста. Анализ комментариев (см. www.baby.ru, www.irecommend.ru) показывает следующие закономерности.

1. Взрослые различают собственное отношение к книге и реакцию ребенка и часто не понимают его предпочтений («Ее создавала не иначе как ведьма, потому что мне до сих пор непонятно, почему эта книга привлекает внимание ребенка, а яркие и красочные книжки откладываются на задний план. По логике вещей, все должно быть наоборот»).

2. Считают важным оформление издания («...я не покупала ее из-за иллюстраций»; «издательству желаю все-таки немного обновить иллюстрации»; «Задумка, бесспорно, хорошая – собрать воедино все, что

должен знать малыш. Но исполнение откровенно хромает. Картинки рисованные. Из-за качества бумаги неяркие, ребенка не привлекают»).

3. Обдумывают воспитательную ценность книги («учит доброте, взаимовыручке»; «А то, что Ойка не исправляется и выводов не делает, не смущает?»).

4. Язык книги оценивают обобщенно и функционально («отличная легкая книжка», «если не пойдет маленьким, по ней хорошо учиться читать»).

За что любят книги дети – загадка: они так же непредсказуемы в своих пристрастиях, как и взрослые. Одни получают удовольствие от ритмов и игры в созвучия, а другие – от игры воображения. Прекрасно помню, как дедушка читал мне, трех-четырёхлетней, «Вечера на хуторе близ Диканьки», – я была в восторге и без конца заставляла его перечитывать страшные, но прекрасные истории; любимыми иллюстрациями были черно-белые реалистичные рисунки к изданию «Маугли» 1936 г. Сын обожал яркую раскладушку на словенском и десятки раз заставлял меня читать (переводя с неизвестного мне языка) какую-то сказку, похожую по сюжету на «Мальчик-с-пальчик»; прижимаясь, спрашивал, не отведу ли я его в лес, если у нас вдруг не хватит денег на еду.

Ребенок в начальный период приобщения к книгам не многое понимает, но склонен слушать тексты снова и снова, заучивая их почти наизусть, и мы не слишком хорошо понимаем когнитивные и коммуникативные функции этого процесса. Массовое – и родительское, и педагогическое – сознание не считает существенным тот факт, что любой текст – книга, аудиозапись, мультфильм – предоставляет ребенку языковой материал (ЯМ), из которого он получает информацию о словаре и грамматике родного языка и о том, как ими пользоваться.

Аудиозапись знакомит с правильным, свойственным литературному языку интонированием фразы, книжные иллюстрации и мультфильмы (сменившие диафильмы нашего детства) учат формировать упрощенный визуальный образ объекта и соотносить его со словом. Добавим, что до определенного возраста важно показывать связь между денотатом и словом, формируя устойчивые отношения между речью и реальностью (поэтому книжная иллюстрация должна в точности отражать упоминаемые признаки: если герой в тексте описан как толстяк в красных сапожках, то его не следует изображать худым и в зеленых ботинках).

Функции печатного текста еще богаче; ЯМ может (с учетом того, что ребенок не только слушает, но и заглядывает в книгу):

- (1) закреплять и активизировать в речи уже знакомые слова и выражения;
- (2) закреплять и активизировать уже используемые ребенком синтаксические конструкции;

- (3) вводить новые слова и конструкции, сразу предъявляя их не только в устной, но и в письменной форме;
- (4) закреплять (гештальтно) в сознании ребенка письменный облик знакомого слова;
- (5) становиться отправной точкой организации диалога взрослого и ребенка (именно так происходит активация всех инноваций в детской речи).

Поэтому рискну высказать предположение: **повышенное количество языкового материала определенного типа, актуального для ребенка в некий момент его речевого развития, облегчает освоение соответствующих форм и конструкций.**

Автор думает о содержании и красоте текста, стремится воплотить какую-то идею, при этом он может не очень точно представлять себе речевые возможности ребенка; но внимательный читатель предскажет трудности чтения. В этом отношении интересно сопоставить скрипт мультфильма с его литературной основой: например, домовенок Кузя в мультфильме говорит проще, чем в сказке Т. Александровой, да и в целом речь героев ближе к обычной разговорной речи (ср. в книге: *Звали девочку Наташей. Только что вместе с папой и мамой они переехали на новую квартиру. Взрослые укатили на грузовике за оставшимися вещами, а Наташа занялась уборкой. Веник отыскался не сразу – и в мультфильме: Наташа, закрой дверь! Мы скоро вернемся! – Ладно! – Подмети пока!*). Кстати, современные мультперсонажи либо почти бессловесны («Маша и Медведь»), либо говорят вычурно – см., например, «Смешарики» (*Когда никто не оказывает знаков внимания, день тянется медленно и, главное, бесполезно... – Сума сойти! Прошло полдня, и никто не додумался проведать меня и спросить...*).

Оценка книги или мультфильма как подходящего или неподходящего языкового и познавательного материала – задача профессионалов, но педагогика ориентируется на культурную значимость текста и традицию, так что дети начинают с народных сказок и Толстого. Явное стремление ребенка запомнить и обсудить читаемое заставляет с вниманием отнестись и к содержанию, и к форме, учитывая, что для полноценного речевого развития ребенок должен получать «строительный материал» и для «грамматики понимания», и для «грамматики порождения» (Евграфова 2017).

Понимание текста обсуждается чаще – см., например, (Борисенко, Граник 2007), (Евграфова 2018б); в работе (Быстрова 2012) показано, что для понимания некоторых текстов нужен определенный уровень когнитивного развития, а архаичные конструкции, встречающиеся в сказках, требуют целенаправленной лексической работы. Действительно, важно помнить, что избыток непонятных слов, о

которых нельзя догадаться, опираясь на ситуацию, рисунки и контекст, вреден: он снижает заинтересованность ребенка. Впрочем, взрослого тоже – проведенные автором опросы и эксперименты показали: студенты-филологи, третьекурсники, отмечали, что при работе с текстами, в которых много незнакомых слов, они теряют интерес к содержанию, если на среднего размера абзац приходится четыре-пять незнакомых слов; при необходимости пересказывать такой текст (например, при аннотировании и реферировании) они игнорировали содержание непонятых фрагментов.

О «грамматике порождения» вспоминают реже, хотя давно пора обсудить и то, что тексты должны давать ребенку образцы, которые он сможет активизировать; между тем во всех учебниках и пособиях, где преобладают народные сказки и тексты Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского, предлагаются преимущественно языковые маргиналии – архаичные слова и синтаксические конструкции, которыми сейчас никто не пользуется и которые часто не соотносятся с современными реалиями.

Городские дети, скорее всего, не видели коров, и странное описание некрасивой коровы вряд ли позволит им узнать ее при встрече, а деревенские жители сейчас привыкли к ухоженным фермерским животным и тоже могут удивиться:

*Некрасива корова, да молочко дает. Лоб у нее широк, уши в сторону; во рту зубов **недочет**, зато рожца большие; хребет – острием, хвост – помелом, бока оттопырились, копыта двойные. ... (К. Ушинский) (Федосова 2017: 20).*

Устаревшее значение слова *недочет*, некорректное окончание в словоформе *рожица* и сопоставление коровьего хвоста с *помелом*, у которого должен быть твердый длинный черенок, демонстрируют коммуникативную непригодность текста, невозможность использовать его в качестве потенциального образца и в качестве отправной точки при организации диалога с ребенком (ср. *Мой друг Мишка некрасивый, но очень умный. У него уши торчат и не хватает двух передних зубов. А задачи он решает быстрее всех!*).

Странно выглядит и толстовский текст с маргинальным употреблением сравнительного союза и логическими провалами:

*Вася сел на пень, и пень **был** у него **будто конь**. Он взял плеть и **знал пень**. Но! Но! (Л. Толстой) (Федосова 2017: 5).*

В работе (Быстрова 2011: 616) показано, что ребенка надо учить задумываться над логической связью между предложениями, но современный дошкольник вряд ли знает, что такое плеть и почему надо бить ей коня и тем более пень. Более естественно читать с детьми тексты, в которых полноценно формируются семантические, синтаксические и

логические связи. Непонятно, почему нельзя переформатировать толстовский текст во что-нибудь такого рода:

Какая красивая карусель! Вот слон, а там машина! За машиной скачет конь. Хотел Вася покататься на коне – а карусель не работает. Сел Вася на скамейку и заплакал. А потом подумал, сел на скамейку верхом и засмеялся: «Это будет мой конь! Но, но! Скачи, моя лошадка! И-го-го!».

Наблюдения показывают, что современные школьники и студенты затрудняются придумать предложение (ограничиваются словосочетаниями), а наиболее заметным речевым дефектом, наблюдаемым в их речи, является неумение активно пользоваться разнообразными речевыми конструкциями (Евграфова 2017: 241–242). Одной из причин этого может быть нехватка адекватных речевых образцов в процессе обучения чтению.

Порождение осмысленного текста тесно связано с пониманием; взрослые должны активизировать понятые слова, ведь все недопонятое, как бы умилительно оно ни выглядело (*Скажи, Света, родителям, пусть купят тебе братика или сестричку! – Купить-то они купят, а растить-мучиться опять бабушке придется!*), можно только запомнить и имитировать. Преобладание стратегии имитирования над аналитическими стратегиями сказывается много позже (Евграфова 2013), и во избежание привычки порождать бессмыслицу важно правильно оценивать активный словарный запас ребенка. Однако, например, Н. П. Локалова, автор когнитивно развивающей методики, предлагает начинать уроки с физических упражнений и «азбуки хороших слов», предполагающей, что дети «вспомнят» хорошие слова на ту или иную букву; в списках фигурируют *аккуратный, аппетитный, ароматный, ангельский, авторитетный, активный, благодарный, благородный, бережливый, бескорыстный, благотворительный, безупречный, безукоризненный, беззаветный* (Локалова 2006: 10, 19). Судя по тому, что это лишь разминка в начале урока, эти списки слов – перечисленные вне контекста и снабженные ярлыком «хорошие» – не имеют шансов войти в активный словарь ребенка, а станут таким же информационным шумом, как услышанные по телевизору *нефтяные котировки, бивалютная корзина и опрос ВЦИОМ*. Сама методика при этом направлена на то, чтобы дети научились «вычленять отдельные признаки объектов, оперировать ими и интерпретировать их» (различать звуки падающей линейки и карандаша, вслушиваться в звуки капли и шелест листьев и пр.). Заметим: выделение признаков доступных наблюдению объектов начинается после полутора лет, хотя дифференциация ощущений различной модальности и соотнесение их с речью (ср. *стук, треск, шелест, шорох, шуршание* и др.) чрезвычайно полезно для развития речи.

Идеальный ЯМ в книге должен закреплять ту лексику, которая уже звучит в окружении ребенка, но полезно расширять его представление

о значении и синтаксических возможностях слова. Незнакомое слово должно предъясняться в окружении знакомых слов, причем неоднократно (если его можно адекватно проиллюстрировать – это полезно). Поскольку у детей мышление несколько опережает речевое развитие, языковой материал лучше предъяснять несколько раньше, чем он начинает появляться в активной речи.

Возрастные границы освоения языковых явлений весьма приближительны, но в задачи данной статьи не входит анализ не совпадающих у различных авторов взглядов на то, в каком точно возрасте и в каком порядке осваиваются те или иные грамматические явления; мы будем опираться на то, что указано в работе Н. И. Лепской «Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации)», впервые изданной в 1997 г. и переизданной в 2013 г.

В «период перехода от лепета к речи (10–18 месяцев)» у ребенка уже имеются «представления о конкретных предметах, находящихся поле его зрения», оформляется голофраза и появляется вербальное выражение эмоций типа *Ой-ой-ой!* и звукоподражательные звуковые комплексы типа *гав-гав* (Лепская 1997: 25–26), он ждет осмысленной реакции на свои высказывания. Собственные наблюдения показывают, что ребенок активно сопоставляет знакомые объекты и начинает выявлять первые различительные признаки (сын увидел огромного дога на следующий день после того, как побывал на конюшне, где были лошади и пони; показывая на дога, цокал языком, как лошадка, и не соглашался признать его собакой – *вавкой*, как он тогда говорил).

Многие родители на форумах удивляются, почему у детей пользуется успехом примитивно проиллюстрированная «Моя первая книга. Самая любимая», которую рекомендуют разглядывать с малышами в возрасте до года. Присмотримся: в ней представлены упрощенные картинки, на которых легко выделить значимые детали знакомого предмета, то есть она вполне соответствует потребностям ребенка 10–18 месяцев. Картинки постепенно усложняются, появляются надписи, позволяющие знакомиться с буквами и со словами (в отличие от азбук, здесь нет букв и слогов, слова предъясняются гештальтно, и буквы ребенок выделяет в результате *разглядывания слова*). Взрослый легко может придумывать диалоги: сначала ребенок узнает знакомые предметы, может их показать, отвечая на вопросы («Где чашка? А где велосипед? А где у велосипеда колесики?»), потом начнет их называть, позже – читать надписи и копировать их. Книга соответствует возрасту, и ее успех свидетельствует в пользу того, что такое соответствие имеет важное значение.

Собственные наблюдения автора, зафиксированные в материнском дневнике, показывают, что еще до года (когда в активе у ребенка был десяток-полтора слов, причем не общеупотребительных, а изобретенных

им самим) малыш осваивает привычные ритуалы и подражает действиям окружающих, оценивает действия окружающих как правильные или неправильные. Это закрепляется в диалогах, в которых взрослый реагирует на невербальные и вербальные реакции ребенка (Евграфова 2015: 60). Поэтому примерно с полутора-двух лет в ЯМ можно вводить микросюжеты, в которых закрепляются знакомые реплики. Этому пожеланию соответствует сказка Софьи Прокофьевой «Маша и Ойка», активно обсуждаемая на форумах: хорошо знакомые бытовые ситуации, общение со зверушками, обеспечивающее многочисленные повторы реплик – с вариациями и без, знакомые слова, короткие предложения, междометия и названия звуков, возможность поговорить после чтения о том, что хорошо, а что плохо.

Примерно к двум годам дети уже начинают выражать в речи субъектные, объектные, обстоятельственные и определительные отношения, хотя «из-за отсутствия предлогов и смешения флексий способы их передачи остаются весьма несовершенными» (Лепская 1997: 45). Освоение предложно-падежных способов выражения разнообразных отношений длится до 4,5–5 лет. Употребление предлогов во всех языках непредсказуемо, логику можно обнаружить только в пространственных отношениях, поэтому с двух лет полезно вводить в обиход тексты, насыщенные пространственными предлогами (для запоминания хорошо – в стихах).

Найти тексты, помогающие облегчить усвоение системы отношений между объектами и предложно-падежных синтаксисом, непросто. Если рассмотреть строки К. И. Чуковского (*Ехали медведи на велосипеде. А за ними кот задом наперед. А за ним комарики на воздушном шарике... или Я за свечку, свечка – в печку! Я за книжку, та – бежать и вприпрыжку под кровать!*), то можно заметить, что они не так просты, как нужно для освоения базовых конструкций: неполные предложения, редкий способ выражения сказуемого, неожиданно частотный предлог *за*, трудный из-за его многозначности. Наиболее удачный языковой материал нужного типа можно найти в сказке «Айболит»: *он под деревом сидит; приезжайте, доктор, в Африку скорей; только где же вы живете – на горе или в болоте?; и упал Айболит и лежит на снегу; и сейчас же к нему из-за елки выбегают мохнатые волки; и сейчас же с высокой скалы к Айболиту спустились орлы; он в Африке, он в Африке под пальмой сидит и на море из Африки без отдыха глядит...* и т. д.

Недостаток хороших текстов, в которых сконцентрирован необходимый ЯМ, заметен и при освоении цветов, размеров, при решении проблемы генерализации представлений и проч.

Выводы. Книжки, оптимальные с точки зрения качества инпута, в современных цивилизационных условиях особенно важны: к 7 годам ребенок должен быть подготовлен к вербальному обучению, причем тексты большинства школьных учебников написаны плохо (Евграфова

20186). Вообще говоря, такие обучающие книги лучше всего было бы придумывать специально, при участии специалистов по онтолингвистике и психологов. В таких книгах и лексика, и грамматика, и иллюстрации должны быть научно обоснованы, а сам текст должен быть пригоден к использованию в качестве речевого образца.

Литература

- Быстрова М. Н.* Развитие аналитических видов речевой деятельности // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург). СПб., 2011. С. 616–619.
- Быстрова М. Н.* Формирование основ языкового анализа на материале художественного текста у детей 4–6 лет // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева (24–26 мая 2012 г., Санкт-Петербург). СПб., 2012. С. 566–569.
- Граник Г. Г., Борисенко Н.А.* Понимание текста на уроках русского языка и литературы // Русский язык. 2007. №23.
- Евграфова С. М.* Грамматика понимания и грамматика порождения текста и проблемы вербального обучения // Труды ИРЯ им. В.В. Виноградова. Вып. XIII. Культура русской речи. М., 2017. С. 238–246.
- Евграфова С. М.* Лексическая семантика в эпоху виртуальной коммуникации: к проблеме освоения терминологии // Известия РПГУ им. А.И. Герцена. №189. 2018. С. 199–210.
- Евграфова С. М.* Мышление, коммуникация, речь: начало начал // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 18–20 мая 2015. СПб., 2015. С. 59–65.
- Евграфова С.М.* О языке науки в школьных учебниках // #ТОТСБОРНИК: Сборник научных трудов по материалам Тотального диктанта / Отв. ред. Н. Б. Кошкарева. Новосибирск, 2018. Вып. 3. С. 181–200.
- Евграфова С. М.* Учить писать – значит учить думать! // Русский язык. № 5. 2013. С. 37–44.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Локалова Н.П.* 120 уроков психологического развития младших школьников. М., 2006.
- Федосова Н.А.* Слушаю. Смотрю. Рассказываю: пособие для детей 3–4 лет. М., 2017.

Алла Владимировна Рачковская

Минск, Беларусь

alla.ra@mail.ru

**ЧТО ПРЕДПОЧТЕТ РАЗБОРЧИВЫЙ ДВУХЛЕТКА:
НАРОДНЫЙ «КОЛОБОК», КЛАССИЧЕСКИЙ «БУТЕРБРОД»
ИЛИ «МИНДАЛЬНОЕ ПИРОЖНОЕ»?**

Только детские книги читать.

О. Мандельштам

Помилуйте! Можно ли говорить так много,
так важно и таким ученым языком о детской книжке?
Из рецензии В. Г. Белинского на издание сказок Гофмана

Взрослые люди обращаются к теме детской литературы или исходя из профессиональных интересов, или ведомые желанием приобщить к чтению своих детей. Чтение видится прекрасной альтернативой игре в машинки/куклы/ЛЕГО и привлекает возможностью развлечься самим, окунувшись в забытый уже мир детской книги. По мере погружения в тему перед родителями встает целый ряд вопросов: зачем вообще читать, какие книги выбрать, когда начинать читать, как читать и т. д.

Зачем читать малышам? На этот вопрос дал исчерпывающий ответ лингвист и по совместительству многодетный отец М. А. Кронгауз: «Если мы хотим, чтобы наши дети хотя бы отчасти сохранили нашу культуру, чтобы мы могли переключаться с ними одними и теми же цитатами или – если совсем просто – чтобы мы с нашими детьми понимали друг друга, можно, нужно, да что там – просто необходимо читать с детьми детские книжки» (Кронгауз 2016: 330). Он считает, что чтение роднит, сближает, «склеивает»: «Вы подчиняетесь единому ритму, единой интонации, и у вас возникает слияние, связь, ощущение того, что вы делаете общее, очень важное дело» (Там же: 331). Если М. А. Кронгауз призывает родителей «бумкать» вместе с детьми, то М. Аромштам – «камлать» с детьми над книжкой, поскольку «в истинном своем назначении книжка выступает для ребенка лишь тогда, когда он общается по поводу нее со взрослым» (Аромштам 2013). Многие родители сегодня стараются приобщиться к практике совместных семейных чтений. Психолог и семейный педагог Е. Асонова называет опосредованное чтение (через взрослого) одной из главных современных тенденций развития детской литературы. Многое из того, что предыдущие поколения читали самостоятельно, сегодня переключалось в сферу «маминого чтения вслух». Неслучайно многие современные детские книги издаются с маркировкой «Для чтения взрослыми детям».

Когда начинать читать? Многие детские книжки имеют помету 0+, от 0 до 3, от 1 до 3. Отсутствие четкой адресации дезориентирует родителей, понимающих, что между годовалым и двухлетним (не говоря уже о трехлетнем ребенке) лежит пропасть. Для неговорящих, начинающих говорить и достаточно уверенно владеющих речью детей нужны абсолютно разные книги. Читать написанный в книге текст можно только говорящему ребенку. Для неговорящего или только начинающего говорить малыша чтение представляет собой рассматривание и комментирование картинок, поэтому ему совершенно всё равно, что написано в книжке. Важны картинки. Мой годовалый сын закрывал мне текст рукой и пытался перевернуть страницу, если я пыталась прочитать представленный на странице текст. От меня требовалось только описывать действия персонажей на картинках, в которые он тыкал: «машинка едет», «мальчик ест булку», «тетя танцует», «дядя убирает листья». М. Аромштам называет этот вид чтения родительским «камланием»: «Речевая импровизация, то и дело уходящая от написанного текста, постоянно апеллирующая к малышу, к его опыту, к взаимодействию с ним» (Аромштам 2013). Чтобы приобщить ребенка к художественному слову, родителям (и мне в том числе) приходилось и все еще приходится многое учить наизусть и громко декламировать. Или петь. Или брать ребенка за руки и размахивать ими в такт стихотворению, например. И только после достижения 1,7–1,8 мой сын позволил мне читать заданный книгой текст. Но не всегда и не очень длинный. И изображение при этом оставалось первичным. Но при подключении моего жестомимического сопровождения и подручных средств (яйцо для «Курочки Рябы», игрушка репка для «Репки», вафельница с фигурками зверей для «Рукавички», гусеница и набор продуктов из глины для «Голодной гусеницы» Э. Карла) удавалось отвлечь внимание ребенка от картинок и заставить слушать текст.

Что читать? Критерии отбора. К детским книжкам предъявляются несколько другие требования, чем к книгам для взрослых. Критерии отбора прежде всего определяются возрастом ребенка. Для ребенка неговорящего и начинающего говорить нет необходимости подбирать книжки с текстами, которые он был бы в состоянии понять. Смысловая составляющая книги на этом этапе приносится в жертву визуальному ряду. Но многие родители не видят смысла в покупке книг с минимумом текста (или, что еще хуже, вообще без него). Специалисты же считают рассматривание таких книг-картинок необходимым этапом в развитии ребенка-читателя, направленным на подготовку к овладению «нормальным» чтением. И призывают относиться к выбору таких книг с большим вниманием. Картинка должна вызывать у ребенка живую эмоцию, которая и будет стимулировать познавательную активность. Книжки-картинки

помогают ребенку накопить опыт рассматривания, понимать знаки, добывать информацию, работать с эмоциями. Тем более что жанр книжки-картинки сегодня развивается очень интенсивно («Мычит корова «му!» Т. Залейны, «Вперед, вперед!» П. Д. Истмен, «Почтальон Мышка» М. Дюбюк, «Городок» Ротраут Сузанны Бернер, «Где же торт?» Тэ Тен Кин и др.). Впоследствии книжки-картинки с мини-текстом могут использоваться детьми «по второму кругу» для первого самостоятельного чтения. Часто родители в поиске книг для первого чтения-рассматривания делают выбор в пользу книжек-игрушек с кнопочками, веревочками, клапанами, колесиками, сенсорными вставками, которые можно погладить, помять, пошуршать («Мишка, бурый мишка» Билла Мартина мл. и Эрика Карла, «Радуга Хамелеон» Юсуке Енедзу, «Где живет птичка?» Е. Цветаевой и др.). Специалисты не видят в этих книгах ничего плохого, если общение с книгой не сводится только к манипуляции с этими игровыми элементами. Дерганье за веревочку, открывание/закрывание клапана, верчение колесика должно вплестаться в рассказ родителя о содержании картинки, помочь ему удерживать внимание ребенка, но не заменять его. Таким образом, игровой элемент должен подчиняться книжному. Совершенно иные требования предъявляются к книгам для говорящих детей. Очень часто в рекомендациях специалистов, придерживающихся традиционных взглядов, звучит, что произведение для детей «должно быть средством умственного, нравственного и эстетического воспитания». Среди критериев отбора детских художественных текстов упоминаются идейная направленность; высокое художественное мастерство; доступность (соответствие возрастным и психологическим особенностям); сюжетная занимательность, простота и ясность композиции; конкретные педагогические задачи. Сегодня справедливость некоторых/многих требований подвергается сомнению. Очевидно, что особенности детского восприятия требуют небольших форм, ясного динамичного сюжета, счастливого конца, следования шаблону и использования уже известных сюжетов. Всем этим критериям идеально соответствуют потешки, народные сказки «Теремок», «Репка», «Курочка ряба», «Кот, петух и лиса», «Волк и козлята» и др. А вот идейная и педагогическая направленность, высокое художественное мастерство уже ставятся под сомнение. Все чаще можно услышать, что литература и педагогика несовместимы, дидактичность и назидательность не актуальны, а идейность должна остаться в советском прошлом. Марк Липовецкий пишет: «Это заблуждение, что детская литература призвана утверждать определенную систему ценностей. Не больше, чем любая другая литература. Она в первую очередь призвана развлекать и увлекать» (цит. по Виноградова 2016). Более того, И. Арзамасцева считает, что «понятность текста – не главное в детском чтении. Важней

открытие красоты» (цит. по Виноградова 2016). М. Кронгауз неоднократно высказывал мысль, что ребенку неважны ни язык, ни прочие художественные достоинства произведения. Важнее ритм, рифма, внутренняя мелодия, звуки. Ритм и рифма не только удерживают детское внимание, развлекают и доставляют удовольствие, но и развивают фонематический слух, что позже облегчит усвоение алфавита. Но поскольку книгу для детей выбирают родители, то «хорошая детская литература, по-видимому, одновременно должна быть рассчитана и на ребенка, и на взрослого – и чтобы ребенку было интересно, и чтобы взрослый эту книгу захотел ему прочитать» (Кронгауз 2014).

«Выбор мам» или «выбор редакции»? Сегодняшняя мода на осознанное родительство сделало родителей более тревожными. Эта тревожность заставляет видеть в книгах то, чего нет. Интернет просто бурлит возмущением и претензиями родителей к содержанию детских книг. «Достается» не только современной детской прозе и поэзии, но и проверенной временем классике. Перечитывая сегодня вместе с детьми книги своего детства, некоторые родители находят там то, чего не замечали раньше: психологическое и физическое насилие, убийства. Многие родители серьезно считают книги Чуковского «энциклопедией садизма и бреда». Е. Асонова считает ситуацию, когда опция детского чтения меняется на опцию взрослого, довольно распространенной, но безосновательной: «Для ребенка «убью» означает не то же самое, что для взрослого. Прочитанное воспринимается в соответствии с опытом, с уже пережитым» (Асонова 2019). Многие родители не помнят своих детских впечатлений. Сегодня много литературы читается родителями детям на вырост. Раньше это читалось в более позднем возрасте самостоятельно, без родителей и воспринималось иначе.

Не все родители, желающие взрастить ребенка-читателя, разбираются в литературе, тем более что за последние годы рынок детской литературы вырос настолько, что не растеряться во всем этом разнообразии очень сложно. Растерянным родителям будущих детей-читателей необходима помощь специалистов. В условиях переизбытка информации хорошо иметь хотя бы список активно обсуждаемых/читаемых книг, списки новинок или рейтинги. В интернете можно обнаружить множество блогов, телеграм-каналов, аккаунтов в инстаграме с детским книжным контентом, в которых делаются обзоры новой детской литературы, приводятся списки рекомендуемых для определенного возраста книг, описывается восприятие описываемых книг детьми. Книжные блогеры компенсируют недостаток профессиональной критики, привлекают внимание к чтению и книгам, и могут собрать большую аудиторию. Но есть одна проблема: в подобных оценках преобладает рекомендательный характер и штампы.

Какую книгу ни возьми – все чудесно и все стоит приобрести. Несколько спасают ситуацию сетевые издания, полностью или частично отдающие контент детской литературе («Библиогид», «Папмамбук», «Переplet», «Детские чтения», «Арзамас. Детская комната, «Мел», «Chips journal» и др.). На этих платформах подборки делают профессионалы: писатели, критики, библиотекари и организаторы различных детских книжных конкурсов («Книгуру», «Новая детская книга» РОССМЭНа). Составить определенное мнение о книге и помочь в выборе литературы могут и крупные книжные интернет-магазины, приглашающие специалистов делать тематические обзоры («Лабиринт»). Комментарии покупателей книг тоже иногда могут помочь в комплектации «малышковой» библиотеки.

Так все-таки классика или современность? Родители, обеспокоенные приобщением ребенка к чтению, обычно делятся на три лагеря: любители современной детской поэзии и прозы; апологеты классики (народного творчества и поэтов/писателей советской школы) и те, кто совмещает оба потока. Первые стоят на позиции, что мир изменился, ритм жизни иной, дети другие и писать для детей нужно по-новому. Часто именно в этом лагере звучат призывы убрать из оборота «Колобок» (потому что героя в конце съедают), «Бармалей» и «Тараканище», потому что они страшные и т. д. Отдают предпочтение авангардным ярким и поучительным картонкам Э. Карла, виммельбухам С. Р. Бернар, терапевтическим сказкам С. Макбратни и Д. Глиори, страшилищу Груффало Д. Дональдсон, многочисленным книжкам про зайку Севу, малыша Бобо, Чика и Брика, девочку Тосю-Босю, Машу и Мишу, воспроизводящие каждодневные детские ритуалы и связанные с ними проблемы (режим дня, детский сад, поход в парк/в магазин/на детскую площадку, чистка зубов, посещение врача и т. д.). Отрицательное отношение к советской классике объясняется ее излишней идеологизированностью, дидактичностью, непонятностью реалий, низкой художественной ценностью. Родители забывают, что, во-первых, представители советского мини-канона К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, А. Л. Барто, С. А. Михалков писали не только идеологические детские стихи, а во-вторых, есть еще Б. Заходер, Г. Сапгир, Ю. Мориц, Э. Успенский, Г. Остер, М. Яснов и др.

Родители из второго лагеря, как правило, реинкорнируют читательские предпочтения своего детства, что во многом способствует воспроизводству культурных стереотипов советского времени. Любители классики вспоминают, что литература из их детства была много достойнее нынешней (пустой и бесполезной), учила чистому и светлому. Они относятся с пиететом к Маршаку, Чуковскому, Михалкову и Барто, и такая позиция освобождает от необходимости разбираться в потоке современной детской литературы, дает надежду на то, что совместное чтение

классики поспособствует поколенческому сближению, и позволит родителям пережить лучшие моменты своего детства. Родители покупают любимые книги своего детства и потом жалуется, что дети их не читают. Современные книги дороги и рисковать с их покупкой не хочется. Легче утешить себя мыслью, что современную детскую литературу даже взрослым страшно читать (см. мнение Анны Кузнецовой). В самом выигрышном, казалось бы, положении оказываются те, кто пытаются составить списки обязательных для чтения книг из классической и современной детской литературы. Но такая позиция требует от родителей проведения огромной работы по отсеиванию ненужного контента из прошлого и постоянного мониторинга потока современной детской литературы. Эти родители в состоянии увидеть общность народных потешек и стихов Маши Рупасовой, привить детям любовь к Чуковскому и Маршаку, самим вдохновиться А. Орловой, Ю. Симбирской и Р. Мухой.

Выбор малыша. Конечно, именно родители в первый десяток лет жизни ребенка решают за него, что он будет читать. Они предлагают, а ребенок решает, интересно ему это или нет. Наблюдения за чтением собственного ребенка – жанр очень популярный у инста-мам и блогеров. Зачастую наблюдения над восприятием своих детей и детей своих знакомых выдаются за универсальные свойства. Репрезентативных исследований по выявлению рецептивных характеристик современного читателя-ребенка практически нет, а до серьезных обобщений еще далеко: нужна кропотливая работа.

Литература

Аромштам М. Начинаем читать ребенку: когда и как? // Интернет-журнал «Папмамбук». Код доступа: [<https://www.papmambook.ru/articles/60/>]. (Дата обращения 20.02.2019).

Асонова Е., Ничипоренко Ю. «Стихи Чуковского – это энциклопедия садизма»: как современные родители читают классиков // Интернет-журнал «МЕЛ». Код доступа: [https://mel.fm/literatura/9275031-parents_vs_classic_literature/]. (Дата обращения 28.03.2019).

Виноградова О. Детская литература: обмен мнениями/ Интернет-журнал «Сноб». Код доступа: [<https://snob.ru/selected/entry/115456/>]. (Дата обращения 26.02.2019).

Кронгауз М. А. О пользе совместного бумканья // Кронгауз М. А. Слово за слово: О языке и не только. М., 2016.

Кронгауз М. Ребенку скучно без историй // Интернет-журнал «Папмамбук». Код доступа: [<https://www.papmambook.ru/articles/842/>]. (Дата обращения 01.03.2019).

*Людмила Александровна Месеняшина,
Челябинск, Россия
mesenyashing@mail.ru*

*Надежда Андреевна Семакина
Челябинск, Россия
nadenka.semakina@gmail.com*

ВОСПРИЯТИЕ ВОЕННОЙ ТЕМЫ ШКОЛЬНИКАМИ

Тезис о «кризисе чтения» школьников стал общим местом. Специалисты по художественному воспитанию детей утверждают, что самым сильным стимулом, подвигающим ребенка к книге, является испытанный им катарсис – эмоциональное потрясение, возникающее в результате сопереживания героям книги и полностью захватывающее читателя. Катарсис оставляет в душе читателя глубокий след и желание вновь и вновь испытывать его. Так чтение включается в жизнь ребенка и становится для него внутренней необходимостью (Тихомирова 2016). Военная тема является в этом отношении благодарной по целому ряду причин: значительное количество литературных произведений на эту тему отличается высоким художественным уровнем и философской значимостью, кроме того, многие из этих книг отличаются остросюжетностью и эмоциональной насыщенностью, что, как известно, особенно высоко ценится подростками. Таким образом, наличие (или отсутствие) интереса школьников к этой теме в известном смысле отражает отношение подростков и юношества к чтению в целом.

Задача настоящего сообщения – методом фокус-группы проанализировать отношение школьников к литературе о Великой Отечественной войне. Учащимся 7–11 классов средней школы № 7 г. Миасса, Челябинской области для внеклассного чтения был предложен список литературы, посвященной Великой Отечественной войне. В список вошли «А зори здесь тихие» Б. Васильева, «Сашка» В. Кондратьева, «Судьба человека» М. Шолохова и «Сахарный ребенок» О. Громовой. Выбор книг был обусловлен перечнем литературы, рекомендуемой для внеклассного чтения. В опросе участвовало 14 человек: по 2 человека из 7 и 10 классов, по 3 человека из 8 и 9 классов и 4 человека из 11 класса.

В ответ на вопрос «Какое произведение о Великой Отечественной войне вы прочитали недавно?» подавляющее большинство (10 человек) назвало книгу Б. Васильева «А зори здесь тихие». Характерно, что в этом выборе не отмечено никаких возрастных предпочтений: из каждого класса эту книгу выбрало по 2 человека (из одиннадцатого – трое). (Возможно, это обусловлено тем, что эта книга была по меньшей мере трижды экранизирована и эти экранизации регулярно демонстрируются по телевидению). Два человека (по одному из 8 и 11 класса) назвали рассказ М. Шолохова

«Судьба человека» (одноименный к/ф С. Бондарчука, напомним, также регулярно демонстрируется по телевидению). Один из учащихся 9 класса назвал рассказ В. Кондратьева «Сашка».

Значительно разнообразнее был круг ответов на вопрос «Читали ли вы раньше книги по этой теме? Если да, то какие?» Здесь, кроме перечисленных выше (видимо, некоторые читали их раньше), школьники называют «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, «Василий Теркин» А. Твардовского, «В списках не значился» и «Завтра была война» Б. Васильева, «Сотников» В. Быкова и даже нечасто вспоминаемую в последние десятилетия повесть «Четвертая высота» Е. Ильиной. Правда, одна восьмиклассница с подкупающей искренностью ответила: «Ничего не читала».

На вопрос, нравится ли вам читать подобные книги, 8 человек лаконично ответило «Да», 3 столь же лаконично – «Нет», и еще три человека выбрали смягченную форму: «Не очень», «Не всегда», «Не все».

Некоторые ответы тех, кто любит читать книги о Великой Отечественной войне, вполне предсказуемы: *Такие книги показывают подвиги простых людей на войне (10 кл.); Мне нравится читать такие книги, прежде всего потому, что война, в частности Великая Отечественная, – это страница истории нашей страны, а историю своего государства должен знать каждый гражданин. Из книг о войне мы узнаём о крупных сражениях, об отступлении наших войск и значимых победах, о жизни в тылу врага, о тяжелых буднях людей, трудившихся для фронта, для победы (9 кл.); Потому что читая книги о войне, мы чтим память о прошлом (11 кл.); Много примеров мужества, любви к родине (11 кл.)*. Однако нередки и ответы эмоциональные, окрашенные личными переживаниями: *Описанные исторические события трогают за душу, вызывают сочувствие, помогают пересмотреть жизненные ценности (8 кл.); Историческая ценность, трогательный сюжет (7 кл.); Нравится восхищаться мужеством и героизмом людей (11 кл.); В этой книге понравились героические поступки девушек, не каждый сможет так поступить (8 кл.)*.

Свое нежелание читать книги о войне дети мотивируют следующим образом: *Большинство таких произведений очень тяжелы для восприятия (9 кл.), Тяжело читать о военных событиях (8 кл.), Сюжет бывает очень интересным, но мне не нравится описание военной деятельности (10 кл.), Чаще пишут о сражениях, военных действиях, которые меня не интересуют (7 кл.), Я люблю читать о других исторических периодах (11 кл.)*. Несмотря на это, на вопрос: «Можете ли вы рекомендовать прочитать ее [последнюю из прочитанных о войне книг] своим товарищам?» – утвердительно ответили 100% опрошенных.

Вопрос «Какое впечатление оставила у вас прочитанная книга?» дал учащимся возможность высказаться более развернуто. *Очень задело,*

заставило задуматься (10 кл.); Тяжело читать такие истории, тем более о девушках и женщинах. Однако впечатление это оставляет сильное: они дают надежду, что подобные события не повторятся в мировой истории (10 кл.); «У войны не женское лицо», но это отнюдь не означает, что женщинам не было там места. В книге «А зори здесь тихие...» это отражено наиболее ярко. Б. Васильев настолько мастерски прорисовал женские образы, что кажется – вот они перед нами. Трудно передать словами эмоции, охватывавшие меня при потере каждой из героинь: боль ли? Отчаяние? Ощущение гнетущей безысходности? Нет, это нечто большее, то, что вливается в сердце и отражается болью при каждом ударе. Ведь это не простая выдумка автора-это жизнь, переложенная на книжные страницы. Это одна из самых реалистичных книг о Великой Отечественной Войне, которую я когда-либо читала (9 кл.); Было грустно осознавать, что это история только нескольких девушек, а сколько судеб всего было сломано, жизнью прервано за годы войны (11 кл.); Поражает то количество изломанных судеб, оставшихся после войны. Героизм, проявленный людьми, тоже потрясает. Книга интересная, но я не очень люблю такую тему (11 кл.). Впрочем, кое-кто высказался более лаконично: Слезы (7 кл.).

Некоторым мешает выразить свои чувства бедность речи: Меня вдохновила удивительная духовная сила этих девушек, чьи поступки вызывают **уважение** (7 кл.); Тяжесть на сердце. Поразительная храбрость девушек в таких тяжелых условиях вызывает **уважение** (8 кл.); Я была удивлена тем, что люди способны так жертвовать собой ради других. Это вызывает **уважение** (8 кл.). Совершенно очевидно, что детям хотелось сказать о чувстве восхищения, но это слово просто отсутствует в их активном словаре. Бедность речи проявляется и в ряде других ответов: Героические поступки произвели на меня впечатление (11 кл.); ... Герой ослепил меня, подарив ему надежду на лучшую жизнь (8 кл.). Трудно сказать, что стоит за ответами типа: Чувство гордости за солдат, которые воевали (9 кл.); Воодушевление и гордость за советских солдат (9 кл.), – бедность речи или эмоций (таких ответов было всего два).

Ответы на вопрос «Какого человека вы могли бы назвать патриотом?» по существу позволили создать модель концепта «патриот» в представлениях старших подростков. Естественно, ядро концепта образовал слот «любовь к Родине» (9 ответов), окружение ядра образуют слоты «готовность защищать родную страну», «ее интересы» (5 ответов), «самоотверженность» (4 ответа); «умение видеть ее [Родины] недостатки и стремление улучшить ее» (4 ответа). На периферии находятся такие слоты, как «гордость за Родину» (2 ответа), «уважение к Родине и ее народу» (2 ответа), «преданность народу» (1 ответ).

10 из опрошенных считают себя патриотами. Одна десятиклассница «не уверена» в том, свойственен ли ей патриотизм. Один из опрошенных ответил «Нет» (7кл.). На вопрос, есть ли патриоты среди ваших друзей и сверстников, за исключением одного учащегося 8 класса, все ответили утвердительно. На вопрос «Рисковать своей жизнью ради других – благородный поступок?» 100% опрошенных ответили утвердительно.

Несмотря на то, что прочитанная книга, судя по ответам, произвела сильное впечатление на детей, представления большинства из них о Великой Отечественной войне она не изменила. На вопрос: «Изменилось ли ваше мнение о Великой Отечественной войне после прочитанной книги?» утвердительно ответили только три человека: 1 – из седьмого класса, 1 – из восьмого и 1 из одиннадцатого, что дает повод задуматься о том, чего дети ждут от художественной литературы – того, чтобы она изменила их представления о действительности или чтобы подтвердила существующие? Полученные ответы дают основания предполагать второе. И этот результат нетривиален. Из трудов Чуковского мы знаем, что подтверждение (в том числе и в форме игры, «лепых нелепиц») сформированной ребенком картины окружающего мира существенно повышает его самооценку (Чуковский 1983: 199). Таким образом, мы видим, что в отношении к искусству слова школьник недалеко ушел от дошкольника. Это наблюдение дает основания еще для одного немаловажного заключения. Как известно, одной из существенных особенностей так называемой массовой культуры является тенденция к подтверждению имеющихся у реципиента моделей действительности и самого себя (Месеняшина 2011). Таким образом, мы видим, что человек, ограничивающий свою культурную жизнь исключительно рамками так называемой «массовой культуры», сохраняя в себе (как, впрочем, и любой другой человек) в той или иной мере мышление подростка, просто не успевает сформировать в себе зрелое отношение к познавательной роли искусства. И то, что для подросткового и раннего юношеского возраста является нормой, для взрослого человека оказывается признаком ранней остановки в культурном развитии.

Таким образом, собранный и проанализированный материал позволил установить, что высокий художественный уровень литературы о Великой Отечественной войне и грамотная работа с такой литературой являются важными условиями преодоления «кризиса чтения» в школе. Работа в фокус-группе позволяет получить значительное количество информации об отношении школьников не только к литературе, но и к жизни вообще.

Литература

Месеняшина Л. А. Компьютерная игра: Атракцион? Искусство? / Л. А. Месеняшина, А.А. Селютин // Знак. Проблемное поле медиаобразовани №1 (7). 2011. С.82–86.

Список литературы, рекомендованный для чтения 1 – 11 класс. Код доступа: [<https://docplayer.ru/134474-Spisok-literatury-rekomendovannyyu-dlya-chteniya-1-11-klass.html>]. (Дата обращения: 11.01.2019).

Тихомирова И. И. Психология чтения школьников. М., 2016.

Чуковский К. И. От двух до пяти. Минск, 1983.

Светлана Николаевна Глазкова

Челябинск – Миасс, Россия

snglaz@rambler.ru

Элина Сергеевна Герберсгаген

Миасс, Россия

lesik_elina@mail.ru

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИЕРАРХИИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ

ФГОСы последнего поколения всех уровней образования ставят во главу угла работу с текстом. Тем не менее, по многократно цитируемым данным Международной организации PISA от 2015 года, Россия занимает лишь 26-е место по читательской грамотности. И это несмотря на то, что обучение пониманию текста ведется на всех ступенях образования, от детского сада до вуза. Если не научить ребенка-дошкольника анализировать текст, то в школе он будет все время идти с отставанием вплоть до выпускного ЕГЭ. Очевидно, что начинать не поверхностную, а глубокую работу по интерпретации текста надо в дошкольном возрасте. ФГОС дошкольного образования среди требований к содержанию и объему образовательной программы называет «понимание на слух текстов различных жанров детской литературы», «ценностно-смысловое восприятие и понимание произведений искусства», в том числе словесного, «восприятие художественной литературы», «стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений».

Однако для полноценного восприятия текста требуются не только фоновые знания, словарная компетентность, но и серьезные интеллектуальные усилия, которые должны стать полезной привычкой при восприятии текста. Текст как явление интегративное, целостное, многомерное требует конвергентного и интегративного подхода при его анализе. Пожалуй, эмерджентность – самое трудно постижимое для обучающегося свойство текста. Осознание приращения смысла, понимание подтекста, вписывание текста в общую картину мира и энциклопедию других текстов является трудно формируемым умением читателя (в нашем случае слушателя, поскольку речь идет о дошкольниках).

О пропедевтике такого анализа в детском саду пишут и методисты, и филологи (Первова 2018: 8).

В Центре развития – детском саду № 108 г. Миасса Челябинской области – была предложена и апробирована методика корреляции ключевых слов и подтекста. Работа с ключевыми словами текста далеко не новость. Ниже поясним, в чем новизна предлагаемой методики.

Дискуссия о разном понимании ключевых слов (Карасик, Слышкин 2001: 75–79 и др.) не является целью нашей статьи. Отметим лишь, что в литературе встречаем широкое и узкое понимание ключевых для текста слов: терминологическое – у лингвистов, широкое – у методистов. Однако есть точки смыкания в этих подходах. Так, читаем у Г. М. Первова: «Ключевые – это слова, значимые для понимания идейно-тематического содержания произведения» (Первова 2018: 9). А. С. Штерн и Л. Н. Мурзин пишут в ставшей классической работе: «Обычно ключевое слово соотносится с одной-двумя лексемами, часто употребляемыми (или предполагаемыми) в произведениях данного автора» (Мурзин, Штерн 1991: 73). Уточнение «употребляемое» или «предполагаемое» и есть тот узкий момент, который вскрывает трудность понимания подтекста для читателя (слушателя) и объединяет усилия филологов и методистов.

Л. А. Сергеева, обозначая трудность и поиска, и понимания таких скрытых единиц, содержащихся прежде всего в художественном тексте, пишет: «Ключевые слова в художественном тексте служат средством не понимания текста, а его интерпретации» (Сергеева 2017: 65). Таким образом, проблема в том, как обнаружить доминанты семантического пространства художественного текста, ведь к ним относятся не только частотные ключевые слова, но и концепты и символы. Так, например, Е. В. Туктангулова называет универсальными текстообразующими константами ключевые слова, словообразы, художественные концепты (Туктангулова 2007: 101–102). Апробированная нами методика состоит в том, чтобы выявленные педагогом слова-концепты, слова-символы соотнести с текстом, подводя ребенка к обобщению. Это методика «под-талкивания» к пониманию имплицитного в художественном тексте через подсказки-концепты, экспликации подтекста.

Проиллюстрируем это на конкретном примере. Ключевые слова заключают в себе смысловое ядро любого текста. Набор ключевых слов к тексту представляет компрессионный, т. е. сверхсжатый минитекст (Мурзин, Штерн 1991: 73). В свою очередь он может быть развернут до полного текста. Логическая операция по поиску ключевых слов, по свертыванию и развертыванию информации – очень полезное аналитическое действие. Но далеко не всегда семантическое ядро текста

однозначно открывает подтекст. Дети, которым предъявляется текст, улавливают содержательно-фактуальную информацию (Гальперин 1981: 27–28), лежащую на поверхности. Именно эта информация фиксируется в виде ключевых слов. Это слова, которые представлены в тексте широко: повторяются сами слова, их формы, однокоренные слова, синонимы, антонимы этих слов. Количественный семантический анализ позволяет легко их выделить в тексте. Такие слова дети с нормой или незначительными отклонениями в речевом развитии обычно слышат. По ним и ориентируются на содержание, информацию в тексте.

Так, например, в рассказе К. Г. Паустовского «Кот-ворюга», по данным семантического анализа текста, в смысловое ядро входят слова: кот – 32, Ленька – 7, кура – 5, поймать – 5, выть – 4, лаз – 4, рыба – 4, сад – 4, хвост – 4, береза – 3, воровать – 3, зуб – 3, начать – 3, окунь – 3, отчаянный – 3, петух – 3, Рувим – 3, рыжего кота – 3, рыжий – 3, следовать – 3, стол – 3, чулан – 3. Согласимся, что такие ключевые слова немного добавляют к пониманию текста. В высокохудожественном тексте весьма часто концептуальные идеи скрыты в подтексте. Следовательно, задача педагога – помочь дошкольнику уловить подтекст.

На втором уровне дошкольники должны усвоить «содержательно-концептуальную» (Гальперин 1981: 27–28) информацию разной степени имплицитности, скрытости. Такие слова надо извлечь из подтекста, т. к. иногда они только мыслятся. Так, концептуальные для рассказа «Кот-ворюга» слова *доброта*, *жестокость* не употреблены в нем ни разу. Слушателю надо найти ключи в тексте, которые указывают на них косвенно: разгадать метафору, понять, почему автор настойчиво что-то повторяет и различные другие приемы.

Кроме концептуальных единиц, глубинный смысл содержат в себе максимально обобщенные слова-символы. Они редко обозначаются в тексте, их надо извлечь из инпута, из общекультурной информации ребенка. «Содержательно-подтекстовая информация» (Гальперин 1981: 27–28) – это ответ на вопрос, как связан мир и текст, текст и другие тексты, это общечеловеческий, национальный контекст, где дается общепринятая оценка событий и явлений: что считается хорошим, что плохим в обществе. В рассказе «Кот-ворюга» *милосердие*, *человечность*, *сердечность* по отношению ко всему живому, например, к животным – это хорошо; *бездомность*, *бродяжничество*, с одной стороны, вызывает жалость, с другой – требует активной помощи.

Предлагаемая нами методика исходит из следующего положения: не обозначенные в тексте концепты и символы многим детям выявить трудно, поэтому их предъявляют в **готовом** виде с заданием: *соотнести слово и текст, найти общее, понять, как связаны слова и текст.*

Проиллюстрируем на примере работы с типовым текстом. Перед нами стихотворение-загадка. В соответствии с фольклорным каноном это развернутая метафора.

*Что за птица?
Черная, большая,
Над землей повисла,
Солнце закрывая.
Крупными слезами
Эта птица плачет,
От нее подальше
Мама дочку прячет.
Как она примчится,
Все вдруг потемнеет.
Чтобы не промокнуть,
Убегу скорее*

По данным семантического анализа текста, в смысловое ядро входит одно слово, употребленное дважды, – птица. Снова ключевые слова не гарантируют понимания текста. Приведем в качестве примера работу с этим текстом с детьми старшей и подготовительной группы. При анализе дети отобрали ключевые слова: *Птица, Солнце, Мама, Потемнело*. Затем были названы слова *слезы (капли дождя); спрятаться (укрыться от дождя)*: именно они позволили при сопоставлении раскрыть метафору. Сопоставление текста с концептами требует помощи, наводящих вопросов, проблемных вопросов логопеда. Затем логопедом названы слова-символы: *красота (Природа красива в любых проявлениях; Люди любят дождь, но стараются не промокнуть)*, *любовь (Мамы берегут своих малышей от всего, например, от дождя)*, *загадка (иносказание, секрет)*. Сопоставление текста с символами требует вопросов, обращающих детей к личному опыту: *А как делает мама? Бывает ли плохая погода? Похож ли наш текст, например, на такой: Сидит девица в темнице, а коса на улице. Чем? Так что это? Как можно назвать стихотворение?*

Конечно, такой анализ требует дополнительных усилий и от педагога при подготовке, и от ребенка. Такая работа продолжается на протяжении всего времени пребывания ребенка в детском саду. Как показал лонгитюдный эксперимент (проходил в течение двух лет в старшей и подготовительной группе), дети удерживают в памяти свои открытия и через несколько дней помнят и формулируют подтекст по старым и вновь данным лексемам-концептам. Привыкнув к такой работе, дети становятся намного внимательнее и ждут смыслового подвоха от текста, сразу пытаются найти скрытые смыслы. А такое отношение к тексту (ожидание открытия) – отличный старт для работы с подтекстом, возможность сделать полезной привычкой дошкольника желание вслушиваться в текст, пытаться открыть в нем тайные подсказки, быть

готовым включать критическое мышление на ловушках. Отметим, что такой вид работы стал одним из любимых на логопедических занятиях у детей. Как представляется, если вести работу планомерно, то в школе работа с текстом станет интереснее, глубже, результативней. По полученным данным, у детей накапливается маленькая энциклопедия этических концептов, что улучшает результативность текстовой деятельности дошкольника.

Любое умение закладывается постепенно, в том числе и умение интерпретировать текст. Очевидно, что работу по формированию такого умения надо начинать в детском саду. Сложность понимания дошкольниками текстов, где нет видимых семантических подсказок в виде эксплицитных лексем-индексов смысла, особенно высока. Выход на понимание подтекста еще более сложен, чем у школьников. Полноценное понимание такого рода текста невозможно без осознания концептуальных и символических единиц. Мы предлагаем использовать как ключевые не обозначенные в тексте концепты, символы для сопоставления их с текстом. Можно констатировать, что аналитическая значимость предлагаемой методики достаточно высока.

Литература

- Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
Код доступа: [<https://studfiles.net/preview/3849576/>]. (Дата обращения 28.10.2018).
- Карасик В. И., Слышкин Г. Г.* Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 75–80.
- Мурзин Л. Н., Штерн А. С.* Текст и его восприятие Свердловск, 1991.
- Первова Г. М.* Технология многоуровневого восприятия текста как форма филологической подготовки учителя // Вестник Тамбовского университета. Т. 23. Тамбов, 2018. № 175. С. 7–11.
- Сергеева Л. А.* Ключевые слова художественного текста // Современные тенденции развития науки и технологий. Уфа, 2017. № 3–6. С. 63–66.
- Туктангулова Е. В.* Ключевое слово – словообраз – художественный концепт как универсальные текстообразующие константы художественного текста // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. Вып. 8 (86). Челябинск, 2007. С. 105–110.

Ольга Владимировна Азарко

Минск, Беларусь

azarka@tut.by

Елена Станиславовна Василевская

Минск, Беларусь

alena08@tut.by

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Произведения устного народного творчества (сказки, загадки, половицы и поговорки, песни, сказания и легенды) традиционно изучаются на уроках литературного чтения, поскольку считается, что именно на основе фольклорных произведений ребенок должен научиться понимать специфику художественного слова, потому что в устном народном творчестве «закреплены совершенные способы и приемы образного видения мира, опыт народа в области художественного воздействия на личность» (Ахтырская, 2014: 48).

Согласно действующей в Республике Беларусь Концепции учебного предмета «Литературное чтение» для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения, одной из важнейших задач литературного образования на 1 ступени общего среднего образования является формирование национального этнокультурного самосознания учащихся русскоязычных школ. В связи с этим на уроках русского литературного чтения рекомендовано уделять особое внимание произведениям белорусского фольклора и литературы и включать в книги для чтения «произведения белорусского фольклора и литературы в переводах, художественных пересказах на русский язык преимущественно в жанрах занимательной сказки, басни, стихотворения, рассказа, в которых решаются проблемы общечеловеческих ценностей, связанные с национальными традициями белорусов».

Авторы белорусских книг для чтения стремятся познакомить младших школьников с фольклором разных народов и поэтому предлагают для изучения не только русские, но и венгерские, шведские, польские, латышские фольклорные произведения. Безусловно, значительную долю фольклорных текстов составляют белорусские сказки, песни, легенды: например, в учебник по литературному чтению для 2 класса включены тексты белорусских народных песен «Горкой, горкой, горушкой» и «Паучок», белорусской народной сказки «Котик – золотой лобик» (Воропаева, 2016), в учебник для 3 класса – белорусская народная сказка «Не силой, а умом» (Воропаева, 2017), для 4 класса – белорусские легенды «Бездонное богатство» и «Нёман и Лоша» (Воропаева, 2018).

Однако включение белорусских фольклорных произведений в переводе на русский язык в программу литературного чтения, с нашей точки зрения, не совсем оправдано по нескольким причинам. Во-первых, на уроках белорусского литературного чтения младшие школьники параллельно знакомятся с народными песнями, загадками, сказками и т. д., что в полной мере позволяет формировать этнокультурное самосознание. Во-вторых, произведения устного народного творчества являются отражением фольклорной картины мира, что, в свою очередь, определяет такую специфическую особенность фольклорного слова, как «способность накапливать и гармонически уравнивать смысловые и материальные элементы различных временных и региональных пластов» (Хроленко 1992: 19). В-третьих, не следует забывать, что произведение устного народного творчества – это специфический род литературы, «древний источник художественных средств изображения и выражения» (Ахтырская 2014: 48), следовательно, изучать данные произведения необходимо с учетом уникальности их художественной системы, и лучше это делать на языке оригинала. Однако в условиях современной школы учитель должен быть готов проводить целенаправленную работу по подготовке младших школьников к восприятию и пониманию фольклорного текста как на языке оригинала, так и в переводе.

Лексическая работа при изучении фольклорного текста традиционно проводится на этапах первичного и вторичного синтеза. Как отмечает А. Ю. Никитченко, на этапе первичного синтеза работа идет с трудночитаемыми словами и словами, незнание лексических значений которых затруднит восприятие читателем фактического содержания текста. На этапе вторичного синтеза акцент нужно сделать на поэтические возможности фольклора как явления художественной словесности (Никитченко 2013: 98–99).

В связи с тем, что в учебники по русскому чтению включены произведения белорусского народного творчества в переводе, на наш взгляд, предложенная схема лексической работы должна быть дополнена. Уже на этапе первичного синтеза учителю необходимо использовать культурологическое комментирование отдельных реалий и организовать работу с белорусизмами, которые встречаются в текстах.

Например, предлагая изучение сказки «Котик – золотой лобик», составители учебника приводят лексические значения слов *затирка* ‘суп из мучных комочков’ и *кубелец* ‘деревянный бочонок’. Однако, по нашему мнению, эти слова требуют культурологического комментария, т. е. нужно не только объяснить значение слова, но и соотнести его со сферой культуры. Так, чтобы понять, что такое затирка, необходимо рассказать о процессе ее приготовления: пшеничную муку перетирают с водой или

яйцом и бросают в кипяток или горячее молоко (Этнаграфія Беларусі 1989: 209).

Кубелец предназначался для сохранения сала или мясных продуктов; небольшой по размерам, он делался из дубовых досок, которые стягивались железными или деревянными обручами, накрывался крышкой, которая прижималась специальным прутом, пропущенным через ушки двух клепок (Этнаграфія Беларусі 1989: 278). Идеальным вариантом в данном случае была бы демонстрация или самого предмета (например, в музее), или его изображения.

Культурологического комментария требует и следующее предложение: *Приехал дед домой, глядь – а у него **целая бочка соли стоит!*** (Воропаева 2016: 31). Вряд ли современному школьнику будет понятна радость, которую вызвала у героя сказки **целая бочка соли**. Задача учителя – рассказать о том, что наши предки ценили соль на вес золота, поскольку это был очень редкий продукт. Недаром до сих пор гости встречают самым дорогим, что есть у хозяина, – хлебом-солью. В контексте сказанного младшему школьнику станет понятно, почему для героев сказки, людей бедных, бочонок соли представляется огромным богатством.

Недоумение у современных школьников может вызвать и еще одна фраза: *Может, выскочит котик – золотой лобик. Попроси у него **капусты*** (Воропаева 2016: 31). Детям следует объяснить, что картофель стал популярным у белорусов только во второй половине XIX в., а до этого времени в традиционной белорусской кулинарии использовались капуста, свекла, морковь, огурцы, которые употребляли и в свежем виде, и готовили про запас (Цітоў 2001: 153). Не лишним будем продемонстрировать младшим школьникам, как выглядела **баранков связка**, поскольку в повседневной жизни она уже практически не встречается.

На наш взгляд, подобного культурологического комментария или демонстрации иллюстраций требуют слова: **серп** – ‘специальный нож, который использовался для уборки зерновых культур, жатвы хлебов и резки трав’, **нива** – ‘плодородное поле’, **страда** – ‘напряженная летняя работа во время косьбы, жатвы и уборки хлеба’, **гумно** – ‘огороженный участок земли в крестьянском хозяйстве, предназначенный для хранения, молотьбы, веяния и другой обработки зерна’, **салазки** – ‘маленькие деревянные ручные санки’, **рогожка** – ‘прочная ткань, выполненная путем двойного или тройного переплетения нитей’, **обух** – ‘тупое окончание клинка или топора, противоположное лезвию’, **тур** – ‘дикий бык’. Работа может быть продолжена во внеучебной деятельности: при посещении краеведческих музеев, в ходе работы над проектами культурологической или исторической направленности.

На этапе первичного синтеза необходимо обратить внимание на белорусизмы, которые нечасто, но встречаются в белорусских фольклорных текстах. Например, в учебнике для 2-го класса приводится белорусская народная песня «Паучок» (Воропаева 2016: 17), где в качестве одного из художественных приемов используется игра слов:

*Паучок под лавку
Упал,
Ненароком лапку
Сломал.
В городскую лавку
Сходил
И другую лапку
Купил.*

В тексте песни употребляются омонимы *лавка* ‘скамья для сидения или лежания’ и *лавка* ‘небольшой магазин’. Последнее значение в толковых словарях русского языка употребляется с пометой *устар.*, а в белорусском языке слово *лавка* в этом же значении относится к активной лексике.

Слова *жито*, *жниво* некоторые лексикографические справочники русского языка подают с пометой *обл.*, в белорусском языке эти слова являются общеупотребительными. Поэтому слова *жито*, *жниво*, *жнивные* (песни) также нуждаются в пояснении. По нашему мнению, объяснить значение этих и подобных слов лучше всего или описательно, или через подбор синонимов.

Изучение фольклора готовит ребенка к работе с авторскими художественными текстами. Поэтому в начальной школе у ученика должно формироваться понимание того, что каждому произведению свойственны особые языковые средства. В частности, языку фольклорных текстов присуще использование традиционных эпитетов, метафор, гипербол, сравнений, синонимов и др. Безусловно, далеко не все средства художественной образности будут встречаться в книгах по литературному чтению для начальной школы, однако ни одно из них не должно остаться без внимания. Младших школьников следует учить слышать, видеть и понимать языковую специфику произведений устного народного творчества. Например, следует акцентировать внимание на употреблении в фольклорных произведениях слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *скворушка*, *солнышко*, *ночка*, *горушка* и др., использование приложений: *дудочка-погудочка*, *солнышко-колоколнышко*, *масленица-кривошейка*, повторы слов с близким значением: *брать-скупать*, *давать-наделять*, *тяжко-важко*, постоянных эпитетов, часто в усеченной форме, например: *сыра земля*, *красна весна*, *ворон конь* и др. Важно донести до учеников мысль, что

использование подобных средств изначально обусловлено устным характером фольклорных произведений, поиском наиболее точного слова, верой в магическую силу произнесенного слова, стремлением вызвать эмоциональную реакцию у слушающего.

В отдельных случаях учитель может в доступной форме объяснить детям происхождение отдельных выражений, их значение: например, **сыра земля** – осколок выражения *Мать – Сыра Земля* – персонифицированного образа Земли в славянской мифологии, **весна красная, красно лето** – красивая, красивое, **кромешная тьма** – ад, который мыслился глубоко под землей, там, куда не проникал ни один лучик солнца; **ворон конь** – конь с необычным окрасом – черный с синеватым отливом, в сказках и преданиях он был и вестником беды, и помощником героев, и воплощением славянских богов, поскольку его цвет считался признаком энергичности, неутомимости, непобедимости и др. Работа с подобными выражениями может способствовать развитию интереса к мифологии, осознанию как древности фольклорных образов, так и их жизнеспособности, знакомству с произведениями изобразительного искусства, в которых встречаются данные образы, развитию внимания к художественным деталям, к слову.

Таким образом, организуя лексическую работу с произведением устного народного творчества, следует помнить, что фольклор отражает национальный менталитет, помогает сохранить лексику, которая имеет историко-культурное значение. Изучение каждого фольклорного произведения требует пристального внимания к специфике его языкового оформления. Значение подобной работы еще более возрастает в условиях близкородственного белорусско-русского билингвизма, в случае изучения произведений белорусского устного народного творчества в переводе на русский язык. Лексическая работа, проводимая на этапах первичного и вторичного синтеза, должна быть дополнена культурологическими комментариями, исследованиями устаревшей лексики, объяснением белорусизмов, встречающихся в текстах.

Литература

- Ахтырская Е. Н.* Изучение фольклора в начальной школе // Начальная школа. 2014. № 11. С. 47–50.
- Воропаева В. С.* Литературное чтение: учебник для 2-го класса учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: в 2 ч. Минск, 2016. Ч. 1.
- Воропаева В. С.* Литературное чтение: учебник для 3-го класса учреждений общ. сред. образования с белорус и рус. яз. обучения: в 2 ч. Минск, 2017. Ч. 1.
- Воропаева В. С.* Литературное чтение: учебник для 4-го класса учреждений общ.сред. образования с белорус и рус. яз. обучения: в 2 ч. Минск, 2018. Ч. 1.

Концепция учебного предмета «Литературное чтение» для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. Режим доступа: [<https://www.edu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov>]. (Дата обращения: 01.02.2019).

Никитченко А. Ю. Фольклор в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы. М., 2013.

Хроленко А. Т. Семантика фольклорного слова. Воронеж, 1992.

Цітоў В. С. Этнаграфічная спадчына: Беларусь: традыцыйна-бытавая культура. Мінск, 2001.

Этнаграфія Беларусі : энцыкл / Рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск, 1989.

Лидия Сергеевна Разина

Смоленск, Россия

lidia722@yandex.ru

ДЕТСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО: УРОКИ ДЖ. РОДАРИ

Развитие творческих способностей детей является одной из важнейших задач современного образования. Проблема развития воображения, творческих способностей волнует многих психологов и педагогов. В работах Л. С. Выготского, Я. А. Пономарева, М. С. Соловейчика, Г. Н. Куйдиной, Р. В. Овчаровой, Е. Е. Сапоговой и др. мы находим подтверждение важности развития детского творчества, пробуждения воображения, творческого мышления.

В самом широком смысле творчество – это «взаимодействие, ведущее к развитию» (Пономарев 1976: 10). Существуют различные формы проявления творчества: литературная, художественная, научная деятельность и др. Психологический механизм творчества, по Я. А. Пономареву, связан с формированием определенной структуры мышления. Потребность в развитии, творчестве возникает на высшем уровне, средства к ее удовлетворению складываются на низших уровнях. Процесс творчества всегда включает в себя интуицию. Кроме того, творчество в одном виде деятельности может быть предпосылкой творчества в другом. Оно является необходимым условием развития личности и общества. Исследователями постоянно ведутся поиски путей сознательного воздействия на творчество человека, управления творческой деятельностью, пробуждения творческой активности.

Особое место занимает детское литературное творчество. Независимо от руководства взрослыми дети создают свой собственный фольклорный мир. В устном словесном творчестве детей встречаются

считалки, загадки, страшные истории, анекдоты, мифические истории (Сапогова 2004). Необходимость осмыслить окружающий мир, развивающееся воображение подталкивают детей к созданию собственных загадочных историй. На эту потрясающую особенность детского сознания и обратил внимание замечательный писатель, педагог и исследователь фантазии Джанни Родари (1920–1980). Свой опыт и размышления о путях придумывания рассказов он собрал в книге «Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй». Важную роль Дж. Родари отводит пробуждению интереса к слову, с чего и начинается литературное творчество. Как отмечает автор, девизом его работы является девиз «Свободное владение словом – всем!» (Родари 2015: 19).

Хотя Дж. Родари не считал себя профессиональным исследователем воображения и мышления, предлагаемые им приемы сочинения историй в умелых руках могут стать прекрасным инструментом для развития литературных способностей детей. В своей книге писатель предлагает множество игр со словами и смыслами.

Сочинить историю не так просто. Нужна какая-то отправная точка. Это может быть слово, тема. Дж. Родари в качестве пускового механизма предлагает использовать два слова. Причем эти слова должны быть на первый взгляд не связанными между собой, представлять собой «бином фантазии». Например: собака и шкаф, свет и ботинки. И вот уже мы пытаемся осмыслить семантику слов, связать их между собой, фантазия рождает причудливые образы: пес со шкафом на спине, как улитка со своей раковиной; шкаф пса, в котором хранятся его вещи; пес в шкафу, причем в каждом шкафу в доме и даже в каждой тумбочке. Из всех этих идей может получиться увлекательный рассказ.

Другой прием заключается в размышлении над вопросом: «Что было бы, если?» – техника «фантастических гипотез». В сказках самого Дж. Родари не раз встречаются такие размышления: «Что если бы дом мог летать?» («Дом синьора Венчеслао»), или «Что если кот мог бы говорить?» («Говорящий кот»), или «Что если одинокие люди становились бы котами?» («Созвездие кот»), или «Что было бы, если бы школьный портфель заговорил?» («Говорящий портфель») (Родари 2015).

Еще одна веселая и в то же время серьезная игра, позволяющая исследовать слово, его возможности, развивать речевую свободу и независимое мышление, – «Произвольный префикс». Так можно придумать массу необычных вещей, наделенных необычными свойствами. Например, антипушку – для отведения войны, триноколь – для трех глаз, минигиппотамы – для аквариумного разведения, суперспичу, способную зажечь Млечный Путь.

Приемы писателя могут стать и великолепными помощниками учителя в преодолении педагогического консерватизма. Дж. Родари призывает изменить отношение к ошибкам учеников. Ведь каждая ошибка хранит в себе огромный потенциал для развития. Писатель мастерски обыгрывает грамматические ошибки итальянских школьников, обращая внимание на изменившийся смысл слов и, в то же время, не угнетая самооценку, ведь каждый может ошибиться. Так, если вдруг «casa» (дом) превратилась в «cassa» (ящик), почему бы не сочинить историю про человека, жившего в ящике? Стоит поразмышлять и над ошибками, описками русскоязычных школьников – наверняка можно придумать много интересного. Однажды в диктанте ученики записали «в поле виднелся труп лошади» вместо «круп лошади». Это, бесспорно, могло бы стать предпосылкой для игры и расширения словарного запаса.

Прием создания стихотворения-лимерика был позаимствован Дж. Родари из английской литературной традиции. Однако это не уменьшает привлекательности техники сочинения по правилам: первая строка – герой, вторая – его характеристика, третья и четвертая – события и действия, пятая предназначена для итогового эпитета. Других правил нет, что позволяет сочинять самые невероятные, веселые лимерики.

Обратим внимание еще на один прием – конструирование загадок и лжезагадок. На первый взгляд, это самая простая форма творчества. Но в ней заключена работа и логики, и воображения. Знакомые нам народные загадки дают определенный опыт понимания метафор. Но мы можем продолжить путь изучения языка, придумывать новые метафоры. Современный мир позволяет создавать загадки о том, чего не было ранее: «Он залег у перехода, защищает пешехода» (лежачий полицейский); «Что можно приготовить, но нельзя съесть?» (домашнее задание). Исследуя морфологию загадки, можно заметить довольно сложную ее структуру. Оказывается, «каждое слово языка представляет собой некоторого рода загадку», каждое слово хранит в себе другие значения, может быть символом (Сендерович 2008:187). Одним из примеров абстрагирования от смысла к слову могут быть загадки, содержащие в себе ответ, – лжезагадки. Например, «А и Б сидели на трубе, А упало, Б пропало, что осталось на трубе?»

Большой потенциал заключен в придумывании сказок, играх со сказками. Приемы сочинения сказок привлекательны тем, что игру можно затеять в любой момент и легко вовлечь в этот процесс. Единственным ограничением может служить детский консерватизм, который до определенного возраста не терпит перевертывания сказки, но затем может стать любимым занятием. И тогда в знакомых сказках появляются новые герои (Красная Шапочка на вертолете), меняются

свойства героев (Красная Шапочка злая, а Волк добрый), придумывается продолжение известной сказки, сказки и персонажи перемешиваются, истории осовремениваются.

Продолжая фантазировать дальше, Дж. Родари предлагает приемы сочинения историй, наделяя героев необыкновенными свойствами. Герой может быть стеклянным, деревянным, бумажным, шоколадным, ледяным и т. п. Сам писатель – автор таких историй: «Пудовичок и Пушинка», «Скульптор Рекардо», «Терезина-которая-не-растет».

Другая сторона сказочных фантазий – сочинение историй о бытовых предметах, в которых оживают чашки, ложки, мебель и пр. Эта идея комплиментарна анимизму детского сознания и в то же время позволяет ребенку лучше изучить свойства предметов. В сказках Дж. Родари также оживают машины, зубные щетки, горы и целые острова.

Писатель обращает внимание и на психотерапевтический потенциал сочиненных историй. Вводя в качестве персонажа самого ребенка или сочиняя историю на волнующую тему, даже вовлекая «табуированный элемент», можно помочь ребенку осмыслить трудность, преодолеть конфликт, способствовать эмоциональной разрядке.

В отечественной психологии и педагогике сложилось мнение, что подлинное литературное творчество пробуждается в подростковом возрасте. Это связано с тем, что письменная речь имеет свои законы и гораздо сложнее устной речи. Кроме того, литературное творчество связано с накоплением жизненного опыта и приобретением определенной широты взглядов (Выготский 1991: 37). Именно в подростковом возрасте ребенок осваивает литературный язык достаточно полно, уже не составляет труда процесс написания текста, появляется желание поделиться своими душевными переживаниями, которые могут обрести форму прекрасных литературных произведений.

С другой стороны, склонность к сочинительству, фантазированию дети проявляют гораздо раньше. На это обращают внимание многие исследователи устного детского творчества: Г. С. Виноградов, М. В. Осорина, О. Н. Гречина, Т. В. Зуева, М. П. Чередникова и др. В книге «От двух до пяти» К. И. Чуковский показывает, как удивительно изобретательны дети в освоении языка, как они творчески активны. Дошкольники и младшие школьники часто с удовольствием придумывают рассказы, сочиняют довольно интересные и остроумные истории. Однако записать эти истории для них становится делом сложным. Как правило, при попытке записать историю пропадает живость изложения и вместе с ней энтузиазм.

Детская литературно-художественная деятельность проходит ряд стадий развития, тесно связанных с развитием речи и мышления.

Постепенно литературная деятельность ребенка продвигается от устной к письменной, от помогающей осмыслить действительность к создающей иные миры.

Несмотря на то, что действительно творческими становятся далеко не все сочинители и исключительные литературные способности проявляют далеко не все дети, творческие способности можно развивать.

Помочь организовать этот процесс может творческий взрослый. Каким должен быть учитель? Вот как на этот вопрос отвечает Дж. Родари: «Это взрослый человек, находящийся с детьми для того, чтобы передавать им лучшее, что в нем есть, чтобы развивать в себе самом навыки творчества и воображения, конструктивно участвовать в различных видах деятельности...» (Родари 2015: 212).

Наше желание развивать творчество делает необходимым изменить подход к самому процессу образования. Ученик должен быть не «потребителем», а стать «созидателем» культуры и других ценностей.

Известный сочинитель и педагог Джанни Родари подарил нам приемы сочинения историй, которые в умелых руках могут стать прекрасной основой будущего творческого процесса. Как отмечает сам Дж. Родари: «Моя книга... не является ни пособием по теории детского воображения, ни сборником рецептов» (Родари 2015:18). Однако приемы придумывания историй способствуют развитию воображения и становятся прекрасным инструментом вовлечения детей в процесс творчества. Эти приемы универсальны и могут быть использованы в работе с детьми – носителями разных языков и представителями разных возрастных групп. Одна из «ловушек» заключается в том, что детей увлекает процесс сочинительства и стремиться получить художественно ценный результат не стоит. Задача взрослого – не отбивая охоту к сочинению, помочь ребенку увидеть удачные изобретения, отделить их от заурядных и бессмысленных.

Литература

- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
Родари Дж. Большая книга сказок. М., 2015.
Родари Дж. Грамматика фантазии. М., 2015.
Сапогова Е. Е. Культурный социогенез и мир детства. М., 2004.
Сендерович С. Я. Морфология загадки. М., 2008.

Виктория Николаевна Карпухина

Барнаул, Россия

vkarpuhina@yandex.ru

ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена происходящим в эпоху глобализации трансформациям ценностей в сознании носителей языка, которые отражающимся в разных типах коммуникации, в том числе и художественной. В. И. Карасик утверждает: «Глобализация – унификация мировой культуры под воздействием доминирующего цивилизационного направления – стала знаком нашего времени. <...> Достоинства глобализации очевидны. <...> Вместе с тем унификация культуры неизбежно стирает уникальное своеобразие каждого неповторимого этнокультурного сообщества, внедряя в поведение человечества паттерны, выработанные в ходе эволюции того социума, который стал лидером глобализации на данном историческом этапе» (Карасик 2014: 103). В. И. Карасик отмечает, что художественный дискурс в ситуации глобализации относится к максимально закрытой для интернационализации коммуникативной сфере (Там же: 105). Однако в рамках художественного дискурса есть как минимум две области, которые являются наиболее «проницаемыми» для вторжения элементов иного языка и иной культуры, – переводные тексты и тексты современной детской литературы. Так же, как и медиатексты, данные тексты наиболее полно показывают аксиологические изменения, происходящие в языке на современном этапе (см.: Карпухина 2015)).

С одной стороны, тексты новых переводов классической детской литературы имеют совершенно четкую двойную адресацию (этот феномен в англоязычной литературе стали называть феноменом аудитории *kidults* ‘взрослых детей’ (Петрова 2018: 71)). Такого рода коммуникативный эффект возникает, например, при двойной адресации постмодернистского перевода повестей А. А. Милна о Винни-Пухе, выполненного В. П. Рудневым (Руднев 2000). Лингвоаксиологическая стратегия остранения, используемая переводчиком текста классической детской литературы, приводит к использованию в тексте перевода большого количества коммуникативных фрагментов на английском языке. Это предполагает наличие хотя бы базовой системы учебного билингвизма у детского читателя рудневского «Винни-Пуха». Ценность иного языка и иной культуры (в данном случае – англоязычной) многократно повышается в подобных текстах, поскольку намеренно используемая переводчиком стратегия остранения призвана показать именно «переводной» характер текста, воспринимаемого ребенком.

«Активное вторжение английского языка в его американском региолекте в современную российскую культуру является неоспоримым фактом и активно обсуждается в обществе» (Карасик 2014: 105). Влияние данного региолекта и культурных ценностей, входящих в русскую культуру через массовую, и в частности детскую, литературу, достаточно часто рассматривается как негативное. Однако можно отметить, что тексты новейшей детской литературы зачастую выступают сегодня в качестве успешного коммерческого проекта в массовой культуре и формируют релятивные аксиологические установки мультикультурного общества у целевой аудитории – не только детской, но и взрослой (Карпухина 2018). Релятивность аксиологической шкалы персонажей современной детской литературы проявляется в специфических аксиогенных ситуациях (Карасик 2015: 7), в которых оказываются данные персонажи. В текстах диалогии «Детская книга», «Детская книга для девочек» Бориса Акунина и Глории Му персонажи-подростки (младшее поколение Фандориных, Геля и Ластик) сталкиваются с переоценкой ценностей, связанных с престижностью владения иностранными языками.

Родственники семейства Фандориных из будущего воспринимаются «нынешними» Фандориными как иностранцы благодаря своей речи и манерам. *Папу сопровождал какой-то долговязый, сухопарый старик – сразу видно, что иностранец: в шляпе с перышком, с белым шарфом на выпуск, а в руке объемистый саквояж ярко-желтой кожи* (Акунин 2007а: 30). Ироническая реминисценция к булгаковскому тексту заставляет читателя оценивать профессора несколько иначе, чем его оценивают Николас и Ластик Фандорины. Когда профессор Ван Дорн говорит, что *он не очень хорошо понимает разговорный русский, когда не видит перед собой лица собеседника* (Акунин 2007а: 33), это лишь прибавляет ему шарма в глазах Фандориных. Двойная интертекстуальная отсылка в данном случае – не только к тексту «Мастера и Маргариты», но и к более трагическому эпизоду из «Доктора Живаго» Б. Л. Пастернака – создает двойную адресацию детского текста.

Частое использование английских и латинских выражений также делает профессора Ван Дорна привлекательным в глазах Ластика Фандорина, при этом каждое из подобных выражений профессор дублирует на русском языке: «*Chronohole*», или *хронодыра, мой юный друг, – это такой лаз, по которому можно попасть в другое время* (Акунин 2007а: 65). Люсинда Грей воспринимается как *артистка из Голливуда: Это была одна из зарубежных артисток, Геля ее в первом ряду видела. Как попала за кулисы, непонятно. Очень красивая брюнетка с короткой стрижкой и огромными зелеными глазами. Одета – с ума сойти, алые ногти чуть не по пять сантиметров, на груди кулон в виде золотой*

змейки, проглотившей собственный хвост. ...В другое время Геля смутилась бы. Ну, как минимум, удивилась бы: иностранка, а хорошо по-русски говорит, да еще фон Дорнов поминает (Му 2012: 10). Так же, как и профессор Ван Дорн, Люсинда Грей пытается дублировать сказанное по-латински и по-английски на русском языке: – Ну, например, у меня есть аппарат, который я условно назвала *Slumbercraft*. По-русски это будет что-то вроде... – Люсинда задумалась. – Сонолет? – предположила Геля (Му 2012: 15). Подобного рода иноязычные коммуникативные фрагменты служат своеобразными социативами (Карасик 2019: 143–144), способными заинтересовать Гелю и Ластика Фандориных и привлечь их к активному участию в коммуникации.

Владение иностранными языками в начале XXI века воспринимается детьми как престижное, выступая в виде положительной телеологической оценки человека (Арутюнова 1999: 199). Безусловно, младшее поколение Фандориных воспринимает владение английским языком как психологическую и утилитарную ценность: Ластика и Гелю можно назвать детьми-«эритажниками», поскольку их отец, Николас Фандорин, родился в русскоязычной семье в Великобритании и приехал в Россию уже взрослым, а их мать – русская татарка Алтын Мамаева. Английский язык как язык пространства глобализации выступает в качестве манипуляционного средства уменьшения коммуникативной дистанции между «двенадцатиюродными» старшими Фандориными и младшим поколением, Ластиком и Гелей. Но при путешествиях в прошлое знание детьми английского языка достаточно часто создает им коммуникативный барьер в общении. В этом смысле «двенадцатиюродные» старшие родственники из будущего становятся для Ластика и Гели Фандориных аксиологически образцовыми персонажами, их речь с иноязычными вкраплениями копируется. Ср.: – *O'key*. *Времени у нас совсем мало, – кивнула Люсинда. – Тогда, вскинув руки ладонями вперед, словно отодвигая от себя эту вопящую троицу, Геля выкрикнула: – Я в порядке! В порядке. Со мной все o'key! – И все сразу заткнулись. Но стало еще хуже* (Му 2012: 54, 70). Аксиологические приоритеты персонажей 1914 г., в который попадает Геля из нашего времени, несколько иные: ее английский принимают за признак тяжелых последствий травмы головы. Однако для полноценного существования в прошлом для Гели оказались необходимыми несколько иностранных языков, изучаемых в гимназии: немецкий и французский Геля «выучивает» с помощью самсонита, эликсира, усовершенствованного Люсиндой. Иронические аллюзии к тексту Льюиса Кэрролла сопровождают поглощение данного «лингвистического эликсира»: – *Все страньше и страньше, – пробормотала девочка; – Вот, выпей это. – А что это? – Геля не нашла на пузырьке надписи «яд», но мало ли* (Му 2012: 62). Самсонит призван мгновенно обучить девочку и

еще одному «иностранному» языку – дореформенному русскому, поскольку правописания на этом языке современный ребенок не знает. С русским языком как иностранным, требующим перевода, приходится столкнуться и Ластик Фандорину, попавшему с помощью очередной хронодыры в XVII век: – *Охо-охонюшки, – тяжело вздохнул Василий Иванович. – Измыслено-то гораздо. А еже дознаются? Не снесу аз грешный головы.*

Сначала вроде было понятно, но с этого места Ластик, что называется, упустил нить. Пришлось отодвинуться от дырки – снова следить по экрану.

– *Ох-охонюшки (Междометие, выражающее опасение или досаду), – шел нужным пояснить унибук. – Придумано-то искусно. А если дознаются? Не сносить мне грешному головы* (Акунин 2007b: 246). Однако постепенно и Ластик, и Геля осваивают коммуникационные возможности в прошлом, хотя эстетические и утилитарные оценки (Арутюнова 1999: 198-199) окружающего их мира по большей части негативны.

Эстетические образцы и идеалы главных героев дилогии Бориса Акунина и Глории Му по большей части заимствованы из Интернета и голливудских фильмов, поэтому ученые из будущего, похожие на иностранцев и голливудских актеров, успешно манипулируют эмоциями подростков. Подражая своим любимым персонажам и «престижным» взрослым, главные герои копируют их речевые характеристики, вставляя в речь иноязычные коммуникативные фрагменты. Владение иностранными языками (в XXI веке – английским, в начале XX века – немецким и французским) обладает психологической и утилитарной ценностью для героев. Более того, главным героям дилогии приходится учить русский язык разных веков как иностранный, чтобы коммуникация в прошлом проходила без сбоев. В итоге можно констатировать устойчивость этических принципов многоязычных персонажей дилогии – при всей релятивности пока еще не до конца сформировавшейся аксиологической шкалы подростков XXI века (приоритеты иногда отдаются информационным ресурсам и гаджетам, а не взаимоотношениям с окружающими людьми).

Таким образом, коммуникативные ситуации детского билингвизма / мультилингвизма – как учебного, так и естественного – в текстах новейшей детской литературы или в новых переводах классических книг для детей представляют релятивные аксиологические установки современного мультикультурного общества у целевой аудитории (как взрослой, так и детской).

Литература

Акунин Б. Детская книга. М., 2007а. Т.1.

Акунин Б. Детская книга. М., 2007b. Т.2.

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М., 1999.
- Карасик В.И.* Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград, 2015.
- Карасик В.И.* Языковое проявление личности. Волгоград, 2014.
- Карасик В.И.* Языковые мосты понимания. М., 2019.
- Карпухина В.Н.* Дискурс детской художественной литературы в процессах институализации общества // Сибирский филологический журнал. 2015. № 2. С. 248–255.
- Карпухина В.Н.* Иноязычные коммуникативные фрагменты в дискурсе персонажа новейшей детской литературы: лингвоаксиологический аспект // Лингвокультурные ценности в языковом сознании и коммуникативной практике: материалы Международной научной конференции (Тяньцзинь, Тяньцзиньский университет иностранных языков, 16 ноября 2018 г.). Тяньцзинь, 2018. С. 389–397.
- Му Глория.* Детская книга для девочек. М., 2012.
- Петрова С.А.* Современная русская детская литература: миф или реальность? // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 1. С. 66-78.
- Руднев В. П.* Винни Пух и философия обыденного языка. М., 2000.

РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Лариса Александровна Калмыкова
Переяслав-Хмельницкий, Украина
psycholing.elab@gmail.com

Наталья Валентиновна Харченко
Переяслав-Хмельницкий, Украина
harchenko123@rambler.ru

Инна Владимировна Мысан
Переяслав-Хмельницкий, Украина
mysan.iv79@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЗНАНИЙ ЯЗЫКА И ЗНАНИЙ О ЯЗЫКЕ

Знание языка или языковое знание дошкольников – это имплицитное знание, связанное с интуитивным осмыслением (а не осознанием!) значений языковых единиц. Это знание необходимо и достаточно для решения детьми когнитивных, психоментальных и коммуникативно-речевых задач, но оно недостаточно, чтобы эксплицитировать, как они

понимают это знание. Выработанная самим ребенком «система функциональных опор и ориентиров», «функциональных правил», которые обеспечивают ему успешное пользование родным языком и переживание нормативности своей речи, является показателем владения знанием языка (Залевская 2007).

Знания о языке – это 1) результат научного анализа лингвистов, 2) прескриптивные правила описательной грамматики (Залевская 2007). Метазнания условно разделяют на группы. Одной из классификаций, удобных для обучения языку, является распределение их на «декларативные» и «процедурные» (Залевская 2007; Anderson 1983; Ellis 1986). К *декларативным* знаниям о языке относятся преимущественно метазнания, касающиеся языковых закономерностей, категорий, понятий, языковых единиц и т. п. К *процедурным* знаниям о языке принадлежат метазнания, раскрывающие принятые в обществе процедуры и нормативные тактики пользования родным, вторым или иностранным языком. Эти знания целенаправленно формируют в школе, вузе, а с элементарными из них знакомят детей и в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) преимущественно с целью произвольного и намеренного практико-теоретического анализа единиц языка и обобщения знаний о языке – систематического изучения. Знания о языке всегда должны подлежать осознанию; овладение ими предполагает намеренность, системные усилия и волевую направленность обучающихся как на начальном этапе усвоения, так и на этапе использования знаний. Они могут подлежать экспликации. Это фактически изученное и усвоенное знание, являющееся знанием осознанных прескриптивных правил описательной грамматики и процедур пользования ими в речи. У ребенка, впервые начинающего постигать знание о языке, происходит «встреча» имплицитного языкового знания и изученного знания о языке, «столкновение» эмпирического речевого опыта и вновь формирующегося опыта, основанного на теоретических обобщениях знаний о языке и способов использования их в речи, поскольку лежащие в основе речевого опыта эмпирически и теоретически приобретенные стратегии пользования языком не всегда совпадают. Возникают противоречия, которые осложняют процесс приобретения нового речевого опыта и неизбежно предполагают разрешение возникшей онтогенетической проблемы путем овладения способами переноса и «наложения» изученных процедурных знаний на имеющиеся у детей натуральные процедурные языковые знания, которыми они пользуются в коммуникации с дошкольного детства. Знание о языке, как правило, объективировано и отрефлектировано.

В исследованиях Л. А. Калмыковой (Kalmykova 2015; Калмыкова 2017) доказано: если эмпирически и теоретически освоенные алгоритмы

пользования языком не совпадают, то в речи младшего школьника надолго остаются «дошкольные» формы устного разговорно-бытового стиля речи, заимствованные у взрослых, детские неологизмы. Важно подчеркнуть еще один аспект выученных процедурных знаний: они лежат в основе не собственно сформированной речи, а лишь алгоритма, по которому строятся высказывания. И только путем многократного осмысленного и осознанного употребления того или иного алгоритма пользования языком в процессе продуцирования речи формируется речевое умение, которое в процессе автоматизации становится вторичным речевым навыком. Если речевое умение и речевой навык сформированы, значит, произошла успешная «состыковка» эмпирически и теоретически приобретенных способов пользования языком. Первично автоматизированный речевой навык образуется в дошкольном возрасте в процессе эмпирического освоения языковых знаний.

Первичный речевой навык и вторичный речевой навык отличаются тем, что первичная автоматизация всегда связана с подсознанием говорящего ребенка, а вторичный навык, сформировавшись из осознаваемого, намеренного, произвольного речевого действия и достигнув вторичного автоматизма, «переходит» из сознательных слоев психики в бессознательные, становясь произвольным, неосознаваемым, ненамеренным. Однако при деавтоматизации вторичного речевого навыка он всегда может быть возвращен говорящим в поле сознания путем восстановления забытых процедурных знаний о языке, которые были основой при овладении осознанным, произвольным, намеренным речевым действием – умением. Таким способом восстанавливается утраченный говорящим вторичный речевой навык. При деавтоматизации первичного речевого навыка такие трансформационные процессы невозможны, поскольку в его основе полностью отсутствовали какие-либо элементы осознания.

Как эмпирические знания языка ребенка, которые по своей сути являются процедурными, так и изученные процедурные знания о языке имеют прикладной (функциональный) характер, однако степени их функциональности весьма различны. В процессе обучения и совершенствования речезыкового потенциала ребенка наблюдаются такие явления: механически запоминаемые процедурные знания о языке являются непригодными для использования в речи, несовместимыми с высказываниями говорящего по причине их нефункциональности. Это знание – ради знаний и не более. Они не являются основой для овладения речезыковым умением, а тем более – навыком, не обеспечивают дальнейшее развитие языковой компетенции ребенка. Механически заученное знание о способах действия над единицами языка, неосознанное знание о языке (процедурного типа) – предпосылка и причина многочисленных речевых ошибок в устной и

письменной речи. Поэтому дети с механистическими процедурными знаниями о языке хотя и легко запоминают правила и процедуры пользования языком, способны эксплицитировать их, но не могут воспользоваться ими, продолжая оставаться на эмпирическом уровне – натурального, первоначального владения языком, который с раннего возраста служил им функциональными ориентирами и опорами в их речи.

Осознанные процедурные знания о языке, становясь основой речевых умений, после их автоматизации и превращения во вторичный речевой навык начинают обеспечивать субъекту речи неосознанность, произвольность, непреднамеренность – машинальность нормативности и целесообразности вербальной коммуникации, грамотности высказываний.

В старшей группе ДОУ, а позже в начальной школе детям впервые предоставляют некоторые элементарные знания о звуке, букве, слого, предложении, тексте, некоторые правила описательной грамматики, которые позволяют впервые начинать осознавать имеющееся у них латентно приобретенное до пяти лет имплицитное знание языка – самостоятельно приобретенные на произвольном, непреднамеренном и неосознанном уровне функциональные правила оперирования родным языком. Индивидуальный язык и собственное говорение детей становятся для них предметом наблюдения, целенаправленного анализа, объективации и рефлексии – изучения. В этом контексте следует обратить внимание на то, что у ребенка есть языковое знание, но он не знает и даже не догадывается об этом, не подозревает того, что владеет этим знанием. Именно поэтому нужно помочь этим знаниям проявиться, перевести их из скрытого (латентного) состояния в проявленное, функционально активное, помочь ребенку объективировать скрытое для него у него самого его знания языка, осознать его и отрефлексировать свою речь, воспользовавшись средствами изучаемого метаязыка. Усвоение метаязыка связано прежде всего с целенаправленностью и осознанностью, характерным признаком которых является «способность субъекта рефлексировать свои субъективные состояния, ставить явления в достаточно широкий контекст. Такого рода операцию целесообразно связывать со старшим возрастом и взрослого» (Ушакова 2004: 66-67).

Если имплицитные правила пользования языком дети осваивают, самостоятельно выделяя их из речевой среды, социума (по неизвестным до конца науке в полном объеме механизмам овладения), то знания о языке дети получают в форме готового научного продукта – языковых обобщений, сделанных в науке. Как эмпирический, так и теоретический вид обобщенных метазнаний ребенок должен осознать, понять, научиться пользоваться процедурными знаниями в практике речи, овладеть умением

творчески совершенствовать сформировавшуюся до школы речезыковую компетенцию, например: а) произносить звуки не по привычке, а в соответствии с орфоэпическими правилами; б) не употреблять неуместные слова, а использовать их с учетом функционально устоявшихся правил и норм литературного словоупотребления в четко определенных контекстах, учитывая прежде всего лексическое значение слов; в) контролировать высказывания, не допуская грамматических ошибок при построении предложений, продуцировать их с учетом выученных правил и т. д.

При овладении детьми элементами метазнаний возникают некоторые нюансы, требующие психолингвистического истолкования и практического решения.

Во-первых, знания о языке непосредственно не детерминированы только дидактическими усилиями педагога и восприятием учебной информации детьми. Метазнания возникают в результате актуализации мотивационных, коммуникативных, когнитивных, психодинамических и др. процессов, стимулированных языковым познавательным материалом.

Во-вторых, существующие отличительные особенности декларативных знаний о языке (знание языковых фактов, категорий, классификаций, систематизаций, типологизаций и др.) и процедурных знаний (знание процедур анализа, словоупотребления, использования грамматических форм, средств связи в тексте и т.д.) ориентируют обучающихся учитывать своеобразие дидактических средств и различия в целенаправленном развитии у детей речи и обучения их языку; в процессе развития речи – на способы презентации знаний о языке, являющихся вербальным описанием того, как сделать определенную языковую процедуру для формирования и формулирования мысли в совершенной языковой форме. Мы полностью разделяем мнение о том, что знание должно быть представлено в форме, соответствующей тому, как оно будет использоваться (Норман 1985: 130). Эти знания – основа для овладения речевыми действиями, совершенного пользования языком; своеобразные алгоритмы выполнения речемыслительных действий. Выполняемые в норме речевые действия становятся показателем наличия у детей процедурных знаний, свидетельством того, что они нашли свое применение в практике речи, стали функционально проявленными, динамическими, живыми, а не остались в состоянии механически воспринятой и очень скоро забытой учебной информации. Однако процесс обучения в ДОО и начальной школе, к сожалению, «базируется преимущественно на сообщении метаязыковых фактов (в широком смысле), в то время как в основе практического применения знаний всегда лежит целенаправленно сформированная система опор и стратегий пользования знаниями в определенных

коммуникативных ситуациях» (Залевская 2007: 79). Это означает, что ребенок должен сам продолжать выработать для себя (как и в дошкольном детстве) функциональную стратегию и тактику речи.

В-третьих, каждому ребенку очень сложно различать изученные декларативные и процедурные знания, а главное – выделять из них именно те, которые смогут выполнять роль конкретных функциональных опор, обеспечивающих ему правильность или неправильность, понятность или непонятность, уместность или неуместность его речи, целесообразность или нецелесообразность речевой коммуникации.

И наконец, любой ребенок, пришедший в 1 класс, испытывает значительные трудности, связанные, с одной стороны, с необходимостью осознать языковые термины и понятия, а с другой – соотносить изучаемые правила описательной грамматики с уже имеющимися у него имплицитными знаниями – индивидуальной системой функциональных опор и ориентиров, вырабатываемых самим ребенком в дошкольном периоде его культурного и речемыслительного развития и обеспечивающим возможность пользоваться языком, поскольку правила описательной грамматики создаются иначе, чем формируются правила эмпирического усвоения языка и правила пользования им. Кроме того, многим ученикам первых классов (при реализации устоявшихся моделей традиционной методики) непонятно, для чего им нужно знать об имени существительном, имени прилагательном, подлежащем, сказуемом, падежах и др., если они могут говорить и без этих знаний. У них полностью отсутствует мотивация осознания этих понятий.

Закономерно возникают вопросы, на которые вряд ли сможет самостоятельно ответить воспитатель ДОО и учитель начальной школы. Их суть заключается в следующем.

1. Как вывести на уровень сознания детей и научить их выделять процедурные знания и пользоваться ними? 2. Как обеспечить гармоническое взаимодействие выученных знаний о языке именно успешно работающими в речемыслительном опыте учащихся в качестве функциональных правил их речи эмпирическими языковыми знаниями и в дальнейшем достичь более высокого уровня нормативности их высказываний? 3. Что делать учителю, когда у ребенка полностью отсутствует эмпирическое знание языка, на которое необходимо опираться при подаче знаний о языке, подлежащих усвоению? 4. Как помочь детям осознать процедурные знания о языке и использовать их в процессе овладения речевыми умениями в тех случаях, когда усваиваемое метазнание процедурного типа не находит соответствия в имплицитном языковом опыте детей, а именно: при отсутствии у них релевантных эмпирически сформированных функциональных опор и стратегий пользования языком? 5. Нужно ли вообще

действовать в ДОУ и начальной школе в соответствии с логикой обучения элементам метаязыка, принимая во внимание, во-первых, существующую гармонию полушарий головного мозга и наличие «двух иерархий сложности грамматики – право- и левополушарной» (Черниговская 1993: 29; Черниговская 2012), физиологические механизмы которой «обеспечивают разные стороны речевой деятельности, а не дублируют друг друга», а, во-вторых, учитывая участие полушарий в организации речевой функции при осуществлении постоянного и гибкого их взаимодействия, обеспечивающего возможность создавать «целостный чувственный образ мира» (Лях 1996: 7)? Эти вопросы в психолингводидактике остаются до сих пор недостаточно исследованными и дискуссионными.

Учитывая возможность дальнейшего коммуникативно-речевого, когнитивного, психоментального и личностного развития детей, очень важно акцентировать внимание на том, что каждому ребенку необходимо изучение знаний о языке, поскольку метаязык развивает абстрактную логику личности, способность к целостным обобщениям различных процессов общественной жизни, умение на практико-теоретическом уровне осуществлять языковые обобщения, типологизацию и классификацию лингвистических явлений и процессов. А самое главное – процедурные знания о языке положительно влияют на дальнейшее становление, структурирование и совершенствование речезыковой компетенции каждого ребенка (разумеется в разной степени), обеспечивают развитие не проявленных ранее языковых способностей, качественно повышают уровень владения речью с учетом её функционально-стилистических, лексико-семантических, фонетико-орфографических норм, на что обращал внимание ученых А. А. Леонтьев (Леонтьев 2003).

Таким образом, онтогенез речезыковой компетенции учащихся начальной школы в связи с началом усвоения знаний о языке совершается иначе, чем эта способность формировалась у детей дошкольного возраста под влиянием языковой среды, в которой они воспитывались. Эти закономерности обязательно должны учитываться как учеными, так и учителями и воспитателями дошкольных образовательных учреждений.

Литература

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 2007.

Калмикова Л.О. Перспективність і наступність у навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри. Київ, 2017.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.; СПб., 2003.

Лях Н. Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: Автореф. дис. канд. филол. наук. СПб., 1996.

- Норман Д. Память и научение. М., 1985.
- Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.
- Черниговская Т. В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: дисс. ... д. б. н. СПб., 1993.
- Черниговская Т. В. Нить Ариадны и пирожные Мадлен: нейронная сеть и сознание. Электронный ресурс. Код доступа: [www.sciam.ru]. (Дата размещения 04 апреля 2012).
- Anderson J. B. The Architecture of Cognition. Cambridge, 1983.
- Ellis R. Understanding second language acquisition. Oxford, 1986.
- Kalmykova L. O. Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life // Acquisition of Slavic Languages. Н. Кучукков (Ed.). Munich, 2015.

Анна Игоревна Лаврентьева
Москва, Россия
oizf@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОСОЗНАНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Элементарное осознание ребенком явлений языка и речи (Сохин 2002; Ушакова 2014) является важнейшим итогом метаязыковой деятельности ребенка, направленной на анализ способов и средств языкового выражения объективной и субъективной модальности.

Именно метаязыковая деятельность ребенка отражает творческий характер овладения родным языком. Она показывает, что в основе понимания и употребления языковых единиц ребенком лежит не столько подражание речевому поведению взрослых, сколько творческая «переработка» слов и высказываний, поступивших «на вход» извне, и самостоятельное конструирование средств передачи необходимого содержания.

По мнению исследователей, именно в ходе метаязыковой деятельности создаются предпосылки для саморазвития детской речи (Сохин 2002; Кудрявцев 1994). Важнейшие индивидуальные особенности коммуникативного поведения, а также характерные приемы когнитивного анализа языкового материала приводят к складыванию индивидуальных стратегий овладения языком.

Естественный человеческий язык существует прежде всего для хранения и передачи информации об окружающем мире, а эта информация, в свою очередь, состоит из определенным образом организованных языковых значений. Именно поэтому центральное место в лингвистических и психолингвистических исследованиях в настоящее время прочно удерживает такое направление, как семантикоцентризм,

исходящий из подчиненного положения плана выражения языкового знака по отношению к плану содержания (значению языкового знака).

Размышления о творчестве в процессе порождения собственных языковых средств приводят к мнению, что доминирующую роль в метаязыковой деятельности и становлении языковой личности ребенка играет семантический компонент. Поэтому процесс использования языка в ходе речевой деятельности детей целесообразно рассматривать прежде всего как «семантический анализ» и «семантический синтез» единиц языковой системы (термины А. М. Шахнаровича). Следовательно, центральную роль в процессе становления языковой способности в онтогенезе играет **метаязыковая деятельность**, направленная на **анализ языковых значений**. Поэтому особое внимание в процессе формирования элементарного осознания явлений языка и речи следует отводить семантическому компоненту языковой способности.

Целесообразно определить приоритетные линии развития метаязыковой деятельности в рамках различных речевых задач, соответствующих уровням языковой системы: фонетическому, морфологическому, лексико-семантическому и синтаксическому. В воспитании звуковой культуры речи важно прежде всего обращать внимание на дифференциацию звуков как реализацию их смыслоразличительной функции и на осознанность использования в речи средств звуковой выразительности. В развитии грамматического строя речи детей особое значение целесообразно придавать развитию языковых обобщений (Сохин 2002), показывающих семасиологическую функцию морфемы как минимального носителя языкового значения. В словарной работе усилия педагогов должны быть направлены в первую очередь на совершенствование осознания семантических связей (отношений) между значениями слов; среди этих отношений прежде всего выделяются противоположность, сходство, часть – целое, род – вид, предмет – действие, предмет – признак и т. д. (Лаврентьева 1998). И, наконец, в развитии связной речи (справедливо определяемом как центральная задача овладения языком, в которой проявляются все речевые умения и навыки) следует формировать представления детей о структурных особенностях текстов разных функционально-смысловых типов. Именно структура позволяет соотносить текст с действительностью, осуществляя адекватный отбор средств языка в соответствии с условиями речевой ситуации и обеспечивая точность словоупотребления.

Знания о значениях языковых единиц ребенок «черпает» из речевой среды, которая играет приоритетную роль в становлении языковой способности. Эти знания о значениях формируются в ходе

метаязыковой деятельности, которая заключается в семантическом анализе языковых единиц всех уровней и отражает уровень лингвистического развития ребенка. Нам представляется, что организация речевой среды, основанная на формировании объективных и субъективных (индивидуальных) связей между языковыми значениями, будет способствовать успешному овладению как средствами родного языка, так и способами их употребления в различных речевых ситуациях. Иначе говоря, процесс организации речевой среды должен опираться на осознание педагогом психолингвистических особенностей овладения родным языком в онтогенезе. Например, установлению семантических связей в языковом сознании ребенка может служить коммуникативная структура высказывания, отражающая способ его актуального членения при помощи определенных средств (порядок слов, интонация, специальная лексика). Условия речевого общения способствуют постоянному структурированию и переструктурированию лексико-семантической системы ребенка, что влечет за собой развитие осознания ребенком языковых значений (Лаврентьева 2003). Именно в системе языковых значений проявляется связь речи и мышления, поэтому совершенствование языковой способности при ведущей роли семантического компонента окажет влияние на процесс как речевого, так и лингвистического развития ребенка. Следовательно, уже на ранних этапах онтогенеза в сознании ребенка закладывается ценностное отношение к действительности на основе становления системы средств языкового выражения. Это отношение проявляется именно в метаязыковой деятельности ребенка, когда объектом его наблюдений становится сам язык, его единицы и связи между ними.

Литература

- Кудрявцев В. Т.* Проблема саморазвития детской речи: теоретико-методологический аспект // Проблемы изучения речи дошкольника: Сборник научных трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. М., 1994. С. 109–119.
- Лаврентьева А. И.* Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе. М., 2003.
- Лаврентьева А. И.* Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников. Дисс. на соиск. уч. степ. к. пед. н. М., 1998.
- Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.; Воронеж, 2002.
- Ушакова О. С.* Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М., 2014.

Анна Ростиславовна Попова

Орел, Россия

StudioAA2001@yandex.ru

ПЕРВИЧНОЕ ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Записи высказываний ребенка, содержащие первичное осмысление лингвистических фактов, непосредственные наблюдения за явлениями языка различных его уровней дают сведения не только об овладении родным языком, но и о попытках его анализа и потому представляют собой интересный материал для онтолингвистического исследования. Ребенок дает «дотерминологическую», не всегда верную с точки зрения современной лингвистики, но тем не менее любопытную интерпретацию подмеченных им явлений, а допущенные им на этом пути ошибки при обращении к анализу языка с чистого листа весьма показательны.

Материалом настоящей статьи послужили записи речи одного ребенка дошкольного возраста, Лены Елисейевой, в возрасте от 2,1 (первая интерпретация языковых фактов) до 7,6 (начало обучения в школе). Родители не ставили целью познакомить ребенка с теоретическими понятиями лингвистики; необходимость в преподнесении ряда терминов родилась из интереса ребенка к замеченным им языковым особенностям, а также из задаваемых ребенком вопросов. На развитие интереса к устройству языка повлияла домашняя языковая среда: мама и бабушка Лены – филологи, преподаватели, преподают лингвистические дисциплины.

Анализ языковых фактов в речи Лены целесообразно представить в соответствии с уровневой структурой языка, сделав исключение для самого первого наблюдения, относящегося к области семантики лексических единиц, обусловливающей парадигматические отношения между ними. По наблюдениям А. Н. Гвоздева, «верхом детской наблюдательности в области семасиологии является отношение детей к синонимам» (Гвоздев 1999: 53), и первой для Лены оказалась словесно сформулированная догадка о том, что один и тот же денотат может быть обозначен разными словами, синонимами: *Можно сказать совóчечки, а можно сказать совочки (2,1); Можно сказать хрюшечка, а можно сказать поросенок (2,1)*. Как можно заметить, в данном высказывании различие в коннотации оказалось неактуальным: так, сопоставляемые элементы пар *совóчечки* и *хрюшечка* имеют суффикс субъективной оценки, однако ребенок обратил внимание именно на предметное содержание слов.

В этом же возрасте формулируется мысль о том, что для выражения одного грамматического значения могут использоваться варианты словоформы. *Можно сказать колёса, а можно сказать колесы́*

(2,1) – ошибка в формообразовании, по сути, вполне логична, поскольку использовано вариантное окончание существительного множественного числа именительного падежа. В данном случае происходит осмысление одновременно и лексического значения слова (тождественного в обеих формах), и грамматического значения (тождественного, но выраженного разными окончаниями). «Каждая из словоформ, имеющаяся в речевом инпуте, воспринимаемом ребенком, представляет собой единство лексического и грамматического начал и вносит определенный вклад одновременно в формирование и индивидуального лексикона, и индивидуальной грамматики» (Цейтлин 2009: 21–22).

Рассмотрим Леныны наблюдения за явлениями различных языковых уровней.

1. Звуковой облик слова, «раскладывание» слова на звуки представляет интерес для ребенка. Лена задумывается над качеством звуков – гласные/согласные, твердые/мягкие (*[п]* – это твердый согласный звук (2,9), *[л]* – это твердый согласный. А как мягкий? – *[л']* (2,10) и т. п.); обращает внимание на соотношение написания слова и его произношения. Например: *Аист – а в нем есть буква Й, аЙист?* (3,4).

В упрощенной игровой форме – в форме олицетворения (звук может что-либо «уметь или не уметь») – Лена высказывается о непарных по признаку мягкости/твердости согласных: *Мама, давай расскажем про согласные, которые не умеют смягчаться, которые не умеют быть твердые!* (3,5).

Позднее ребенок замечает взаимозависимость соседних звуков в слове: *Бывает, что гласный смягчает согласную букву. А бывает, что согласный утверждает гласную?* (4,9). Высказывание содержит результат поиска слова-антонима для лингвистического термина – *смягчает / утверждает* – словообразовательную инновацию Лены. Во фразе допущена фактическая ошибка, впрочем, простительная для данного возраста: под «согласной буквой» понимается согласный звук; явление связано, по-видимому, с тем, что при чтении воспринимаются письменные знаки – буквы как обозначения звуков, и потому происходит смешение понятий: свойства звуков в непосредственной речи ребенка приписываются буквам.

Интересен случай верного «угадывания» характеристик звука: *Р – оно немножко дрожащее* (4,4) (ср. лингвистическое определение звука [p]).

Характеризуя согласные звуки с точки зрения звонкости/глухости, Лена находит пару к непарной в русском языке аффрикате *ч* [*tʃ*]: *Д'ж' – ч – это парные* (6,2). Обнаружение данной довольно сложной для выявления пары [*т'ш'*] – [*д'ж'*] обусловлено тем, что Лена в детском саду изучала основы английского языка, в том числе алфавит, и звук [*д'ж'*],

обозначаемый буквой J, ей знаком. Однако такое межъязыковое соотношение звуков, безусловно, не изучалось и обнаружено самим ребенком.

2. Одним из первых признаков, подмеченных Леной, характеризующих не отдельно взятые слова, а их пары, было соответствие корневых морфем разных слов. В раннем возрасте (2,2), безусловно, корневая морфема отдельно не осознавалась, скорее, было зафиксировано формальное сходство фрагментов некоторых слов. Однокоренные слова Лена называла *похожими словечками* до знакомства с лингвистическим термином *однокоренные слова*. Ранее Лена охарактеризовала как «похожие словечки» *босоножки – ножки, один – одиннадцать, семь – семнадцать* (2,2), ср. также: «*Жарко – жаркая*» – *это похоже словечки* (2,3) и т. п. В дальнейшем, после знакомства с термином *однокоренные слова*, Лена стала использовать его при обнаружении подобных лексем: «*Дрова – дровишки*» – *однокоренные* (2,11), *Давай найдем однокоренное для слова полиция!* (2,11) и т. п. Интересно, что Лена обнаружила родство в лексемах, имеющих в современном русском языке разные корни: *жи-* и *живот-*: «*Жить – живот*» – *это однокоренные словечки!* (2,11). Как известно, данные слова родственны, и слово *живот* в церковнославянском языке обозначало «жизнь» (Фасмер).

Ребенок способен делать предположения о том, как образовано производное слово, и находить производящее: «*Мякуать*» *от слова «мяу»* (3,3). Лена пытается объяснять происхождение слов, восстанавливает словообразовательные лакуны, исходя из логики образования слов в русском языке: *Тысяча – это десятьсот. Почему так не говорят? Почему нет даже устаревшего слова десятьсот?* (4,8); *Среда, а нет корня «три», почему?* (5,2) – вопрос связан с тем, что в других номинантах имеются корневые морфемы имен числительных – *вторник, четверг, пятница*, указывающие на порядковый номер дня недели.

При знакомстве с терминами, обозначающими морфемы, Лена пытается по-своему характеризовать последние с точки зрения выражаемого ими оттенка значения. Как известно, морфемы – это минимальные значимые единицы языка, и словообразовательное значение аффиксов восстанавливается при соотнесении пары «производное / производящее»: *Папка* <папа, отец> – *-к-* – *неласковый суффикс* (4,8). *Это мыши называют кота Леопольда котка. Котух еще называют, там -ух-* – *грубый суффикс* (4,8). Лена вычленяет морфему, привнесшую коннотативный компонент в семантику слова, и пытается охарактеризовать ее с точки зрения эмоции: *грубый, неласковый*.

3. На лексическом уровне, пожалуй, наиболее интересным для Лены оказалось обнаружение парадигматических отношений между словами с точки зрения тождества или сходства / противоположности их значений – отношений синонимии и антонимии. Первые характеристики

пар слов как синонимов / антонимов зафиксированы в возрасте 2,11. В одной из обучающих книг для детей раннего возраста были изображены предметы с противоположными признаками: толстый / тонкий, полный / пустой и т. п. В разговоре мама употребила термины *синонимы* и *антонимы*, и данные лексемы вошли в словарный запас ребенка. *Быстрый – медленный. Антонимы. А быстрый – высокий – и не антонимы, и не противоположные. И не антонимы никак (2,11), А бедный – нищий – это синонимы (2,11), Бабушка, горячий – холодный – это антонимы, а горячий – теплый – это синонимы (3,1) и т. п.*

В более старшем возрасте Лена самостоятельно обнаруживает внутреннее сходство между антонимами, что весьма важно, поскольку при объяснении данного термина, как правило, делается акцент на противопоставленности семантики лексем в антонимической паре. Слова-антонимы, как известно, имеют архисему, обозначающую тот признак, по которому квалифицируются сопоставляемые объекты. Неслучайно в обоих нижеприведенных примерах из речи Лены встречается субстантивированное прилагательное *общее: Трусливый и смелый. Это антонимы, есть общее. Это мы так характеризуем человека или коровку (7,0), Умный и глупый – антонимы. У них есть общее, я не знаю что, значит то же самое, не знаю, как выразить. Это по качеству, годится ли он в Когтевран (7,0).* Поясним, что в последнем случае идет речь о реалии из книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере: на факультет Когтевран школы чародейства Хогвартс принимаются ученики, отличающиеся острым умом.

4. Освоение морфологических свойств слов началось у Лены со знакомства с терминами *одушевленный / неодушевленный*. Применяя их в речи, Лена соотносила эти термины с местоимениями *кто, что: Чайник – это что, он неодушевленный. Машина неодушевленная. Мама одушевленная, это кто (2,11) и т. п.* Лена обращает внимание на нечеткость границ между «одушевленным и неодушевленным» и пытается объяснить спорные, с ее точки зрения, случаи. (О формочке в виде рыбки, задумалась): *Формочка – это что. Рыбка – это кто (2,11).* Лена делает вывод об «одушевлении» неодушевленных предметов, становящихся героями художественного произведения: *В книжке кофейник – это кто. Только в книжке кофейник бегают, кофейник разговаривает (2,11) – имеется в виду сказка К. И. Чуковского «Федорино горе»; Тыква, Вишенка – это кто. Книжные герои. А так – это что. Тут Баклажанчик не что, а кто, потому что он одушевленный в книжечке (3,3) – о книге Дж. Родари «Приключения Чиполлино».*

В трехлетнем возрасте Лена пытается определить род существительного и догадывается о невозможности отнесения к какому-либо роду существительных *pluralia tantum: Кроватка – это она, женского рода. Стол – это*

он, мужского рода. А если они? (3,2); Папа: А часы какого рода? – Лена: Это они. А папа пошутил, папа подумал, что часы среднего рода (3,2). Лена выявляет типичное окончание существительных среднего рода и отражает свое наблюдение во фразе-шутке: Я среднего рода, пишется Алёно (3,11).

Из глагольных грамматических категорий Лена знакома с категорией времени. Легко определяя время глаголов в изъявительном наклонении, ребенок задает вопрос о времени инфинитива – максимально абстрактной формы глагола, которая не может быть охарактеризована с точки зрения наклонения, а значит, и времени: Пинал – прошедшее время. Я буду пинать – будущее время. Я сейчас пинаю – это настоящее время. А пинать – это какое время? (4,8).

5. Освоение Леной синтаксических понятий началось с подсчета в уме слов в предложении, причем на начальном этапе освоения служебные слова ее не воспринимались как отдельные слова и поэтому не попадали в счет: Подуся <ласк. «подушка»> пишет в памперс – это три слова (3,1) – как видим, предлог *в* не подсчитан. Позднее, определяя слова в предложении, Лена начинает учитывать и предлоги: «Папа сидит на кресле» – четыре слова (3,5). Любопытно ее наивное определение предложения: Если несколько слов не однокоренные, в одной кучке, это называется предложением (5,9) – предложение может содержать и однокоренные слова, но Лена воспринимала такие как «пары слов», не обладающих морфологическими и синтаксическими связями между собой.

Как видим, лингвистические явления замечены ребенком на разных уровнях языка. Ребенок не только определяет явление, соотнося его с термином (гласный, согласный, синонимы, антонимы и т.п.), но и пытается давать собственные пояснения. В том числе ребенок самостоятельно выводит некоторые лингвистические факты, которые не были ему объяснены: парность ч/[д'ж'], родство не однокоренных с точки зрения современного языка слов, общность в значениях антонимов, невозможность определить род у существительных *pluralia tantum*. В совокупности зафиксирован целый начальный этап работы с языком, где происходит не только овладение его воплощением, реализацией – то есть речью, но и первые попытки анализировать явления языка, а также по-своему, донаучно, выражать результаты этого анализа.

Литература

Гвоздев А. Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб., 1999.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. [Электронный ресурс].

Код доступа: [<https://lexicography.online/etymology/vasmer/ж/живот>]. Дата обращения 8.03.2019.)

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

Надежда Николаевна Ханина

*Талдыкорган, Казахстан
khanina-nadezhda@mail.ru*

РОЛЬ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь является основой психического развития, орудием познавательных процессов. В ходе овладения речью в общении с взрослыми и сверстниками развивается и совершенствуется практическое усвоение языка. Параллельно с обогащением словаря, освоением звукового оформления речи идет становление ее грамматического строя. Конечно, богатство словарного запаса – важный показатель уровня речевого развития, но сам по себе объем словаря не имеет значения, если у ребенка не сформировано умение строить предложение по законам грамматики, связно и логично передавать свои мысли, решать коммуникативные задачи.

В первые четыре года жизни дошкольник усваивает морфологическую и синтаксическую основу родного языка, и этот процесс однозначно зависит от условий обучения и воспитания ребенка. Большинство исследователей речи подчеркивают, что в дошкольный период проявляется наибольшая чуткость к языковым явлениям. Показателем интуитивного овладения нормами словообразования и словоизменения являются детские инновации – случаи отклонения от языковой нормы. Наряду с ориентировкой на смысл слов дошкольники обнаруживают интерес к их звуковому оформлению, они экспериментируют, изобретают новые слова и формы, охотно упражняются в рифмовке.

Теоретический анализ проблемы, выполненный в нашем исследовании, позволил наметить пути руководства языковым развитием ребенка (освоением грамматического строя), при котором осуществляется саморазвитие языковой способности, активизируется самостоятельное освоение дошкольником средств и способов построения речевого высказывания, грамматических категорий, форм, конструкций. Такое направление разрабатывалось в сфере умственного воспитания детей Н. Н. Поддъяковым (Поддъяков 1977), а в сфере речевого развития Ф. А. Сохиным (Сохин 1959) и его учениками и последователями.

Развитие грамматической правильности речи должно базироваться на коммуникативном подходе, опирающемся на комплексное развитие всех сторон языка: обогащению и активизации словаря, формировании звуковой культуры речи, развитии в игровых и

коммуникативных ситуациях связности высказывания в монологе и диалоге (Ушакова, Струнина 2004). Такая комплексная методика была разработана в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания РАО.

Хорошая речь – это, прежде всего, правильная речь, соответствующая современным языковым нормам, ясная, точная, стилистически выдержанная, выразительная, информативная. В детском саду ставится задача овладения элементарным уровнем речи, поэтому речь оценивается с позиции правильности, в бытовой практике используют характеристики «верно – неверно», «хорошо – плохо», «понятно – непонятно», «уместно – неуместно». В лингводидактике нарушение языковых норм обозначается как речевая ошибка, и работа по устранению речевых ошибок является важной частью общей работы по развитию речи в детском саду.

Следует подчеркнуть, что под речевыми ошибками понимаются любые случаи отклонения от языковой нормы. В литературе существуют различные классификации природы речевых ошибок (Тихеева 1967; Фоменко 1994 и др.). Среди речевых нарушений отмечают приобретенные ошибки, возникшие под влиянием неблагоприятной речевой среды. Но язык, добываемый детьми из речи окружающих, тот язык, который можно условно назвать детским, не всегда равен «взрослому». С. Н. Цейтлин (Цейтлин 1988) называет (наряду с влиянием ненормативных образцов) следующие причины собственно детских речевых инноваций: 1) возникают тогда, когда языковой нормой не предполагается возможность образования единицы, предусмотренной системой; 2) появляются в тех случаях, когда языковая система предлагает несколько вариантов, только один из которых признается нормативным; 3) обусловлены отсутствием учета семантических надбавок; 4) связаны с устранением явлений, противоречащих современной системе или не согласующиеся с ней.

Сближение детского языка с нормативным заключается в постепенном развитии и становлении представлений о норме, которое происходит под воздействием взрослых. Способность ребенка впитывать нормы и строить в соответствии с ними свою речь называют языковым чутьем. Но надо иметь в виду, что при овладении языком в речи ребенка, обладающего развитым языковым чутьем, неизбежны ошибки. Чтобы рассмотреть, как формируется умение видеть ошибки в своей и чужой речи, мы провели эксперимент. Мы стремились создать задания, направленные на развитие языкового чутья («чувства языка»), формирование элементарного осознания явлений языка, обогащение мотивации речевой деятельности, обеспечение активной речевой практики.

Обучение детей умению слышать ошибки в своей и речи окружающих – важная сторона речевого развития. Самокоррекция, по нашему мнению, возможна лишь при развитии речевого самоконтроля, который формируется в общении со сверстниками, со старшими детьми, с взрослыми. В нашей работе мы применяем разнообразные формы и методы обучения речевому контролю. Мы предполагаем, что эффективнее всего речевой контроль формируется в игровой деятельности, так как успех в языковых играх зависит от умения прислушаться к слову – именно в игре возникают ситуации, где необходимо решать задачи оценочного типа и самостоятельно подбирать правильную форму или слово.

Констатирующая методика нашего эксперимента была направлена на выявление умения услышать ошибку в своей речи и в речи окружающих. В констатирующем эксперименте участвовали 20 детей средней (4–5 лет), 20 детей старшей (5–6 лет), 20 – подготовительной к школе группы (6–7 лет). Это были русскоязычные группы одного из детских садов г. Талдыкоргана Алматинской области Казахстана. В специально созданной игровой ситуации ребенку предлагались фразы с грамматическими ошибками, которые допускает Незнайка, ребенка переспрашивали: «Незнайка правильно говорит, можно так сказать?». Если ребенок замечал ошибку, мы просили его исправить Незнайку, подсказать, как правильно говорить.

Таким образом, мы создавали оценочные ситуации. Стоит отметить, что в некоторых случаях дети исправляли не грамматическую ошибку, а смысловую, т. е. отмечали то, что в его представлении было невозможным. Некоторые дети, исправляя ошибку, использовали другой, однако не нормативный вариант инновации в речи.

Приведем пример заданий и ответы детей. Из этических соображений их имена заменены псевдонимами.

1. Именительный падеж множественного числа имен существительных. Незнайка: *Я был в магазине и видел разные игрушки. Я сказал: «Какие красивые детские ведры!» – можно так сказать? А так сказать можно: «У этой машины большие колеса»? А так: «Стулы стоят»? Можно так сказать: «Шофера обедают»? А так: «Воспитателя гуляют»? (Если ребенок говорил «нельзя», то спрашивали: «А как правильно сказать?»).* Ответы детей: Аня (6,2,3) шофир, Илья (6,2,5) (детские ведерки, стульчики), Юля (5,3,7) куколки миленькие, не исправляет ошибочные формы, соглашается, что все правильно, активно описывает ситуацию: *Да можно так сказать, они же устали и должны обедать и отдыхать, им надо подышать свежим воздухом.* Алёна (4,6,3) колес.

2. Родительный падеж множественного числа имен существительных: *Собачка Пиф умеет считать, если его спросишь. Я его спросил: «Пиф,*

Пиф, сколько у тебя ухов?» Можно так сказать? А так: «Пиф, сколько у тебя бровев?» Можно так сказать: «Пиф, Пиф, сколько у тебя глазов?» А так: «Пиф, сколько у тебя хвостьев?» А так: «Пиф, сколько у тебя лапов?» Аня уш, бровь, Илья ушак, бровек, хвостиков, Юля два уха, Алена ухов, лапов.

3. Винительный падеж множественного числа одушевленных существительных: *Я был с мамой в зоопарке и видел много разных зверей (картина зоопарк). Когда мы пришли домой, я рассказал папе, что я был в зоопарке и видел там слоны, стрекозу, обезьяны, жирафы, бегемоты, черепахи, олени. Можно так сказать: «Я видел бегемоты?» Правильно так говорить: «Я видел черепахи?» А так правильно: «Я видел олени?» Аня и Илья употребляют слова в единственном числе, не образуют форму множественного числа. Юля: «Да можно так сказать – это настоящие бегемоты, живая природа».*

4. Несклоняемые существительные: *Я был в Москве. Видел метро. Мама надела мне новое пальто. Нам по пути попало кафе, и мы пили там горячее какао. Возвращались домой на такси. Послушай, правильно так сказать: «Я ездил на метре?» А так «Я был в новом пальте?» Можно так сказать: «В Москве много магазинов и кафе?» А так: «Я не люблю какаву?» А так: «В Москве много таксей?» Аня метре, пальте, Илья кофея, Юля: «Нет, нельзя так сказать, мы ехали с мамой на машине», «Это же новое пальто, мама купила, если запачкается можно другое купить».*

5. Определение родовой принадлежности существительных: *Послушай, можно так сказать: «Золотая яичко?» А так: «Невкусный повидло?» Можно сказать: «Одна печенья?» А так: «Невкусный варенье?» А так: «Мой яблоко?» Аня невкусный повидл, одна печенька. Юля не слышит ошибку, а утверждает: «Надо делиться».*

6. Образование повелительного наклонения глаголов: *Нарисовай что-нибудь. Можно так сказать? (А как надо?). Не хочешь рисовать – ляжь полежи. Можно так сказать? (А как правильно? Не хочешь лежать – ехай в зоопарк. Можно так сказать? Аня ляжь, едь, Юля ляжь, я тоже с тобой полежу.*

Исследование показало следующие результаты: в средней группе детского сада 5–12%, в старшей группе – 25–32% и в подготовительной к школе группе – 48–56% детей замечают ошибочные языковые формы и верно исправляют их. В остальных случаях дошкольники или не слышат грамматическую ошибку, или исправляют смысловую сторону речи. Так как процесс усвоения языка, в том числе языковой нормы, происходит стихийно, ребенок постигает язык, не замечая обучения, в саморазвитии, мы предлагаем исправлять грамматические ошибки в свободном речевом общении, предлагая правильный образец формы слова.

Наши данные подтверждают наблюдения Д. Слобина (Слобин 2006), полагавшего, что первоначально дети осваивают грамматические формы как целостной «гештальт», а затем на основе обобщения осваивают правило и подчиняют этому правилу немотивированные (нормативные) формы. Дальнейшее развитие грамматического строя речи характеризуется активным словотворчеством в 5–6 лет, когда ребенок активен в освоении языковых правил и не боится ошибиться; к 7-ми годам формируется оценочное отношение к речи, речевой самоконтроль.

В наших экспериментальных условиях обучение языку проводилось по специально созданной программе, поэтому в процессе языковых игр и упражнений происходило неоднократное, повторяемое «примеривание» значения слова к его звуковой оболочке, которое корректировалось взрослым-экспериментатором или самим ребенком – сознательно или бессознательно (произвольно или непроизвольно).

При организации формирующего эксперимента мы опирались на положение о том, что наиболее эффективна та ситуация, в которой верное употребление грамматической формы, точность ее звучания выполняет в деятельности сигнальное значение. Необходимо организовать игру и практическую работу детей так, чтобы их успех зависел от грамматической правильности речи. Педагог не исправлял грамматические неточности в речи детей, а игровые персонажи имитировали непонимание того, что говорит ребенок до тех пор, пока слово не прозвучит правильно. Сталкиваясь с непониманием, испытывая затруднения в общении, ребенок перестраивает свое отношение к языку. Теперь для него язык становится особым объектом познания. Он вслушивается в звучание слова, начинает экспериментировать, играть со словом. Таким образом, возникает особый вид игры – языковая игра. В своем исследовании мы создавали такие проблемные ситуации, стимулировавшие поисковую деятельность детей, их языковые игры. Решая задачи продуктивного, творческого характера, ребенок самостоятельно выводил грамматическое правило практическим путем.

Процесс обучения строился во взаимосвязи грамматической работы с лексической, фонетической, с формированием связной речи (диалогической и монологической). Так, если основная часть занятия посвящалась развитию связной речи – обучению детей рассказыванию, то грамматическая задача согласовывалась тематически, была подчинена основной теме занятия. Средством развития грамматической правильности речи служила грамматическая игра, способствующая дальнейшему саморазвитию языковой способности: «Ежик Тим и магазин» (образование наименования предметов посуды), «День рождения тигренка» (согласование существительных с прилагательными в роде и числе),

«Фея и Феечка» (образование наименований предметов с уменьшительно-ласкательными суффиксами), «Кто и что делает?» (образование глаголов на звукоподражание животным), «Трудолюбивая Поночка» (образование глаголов совершенного вида), «На крыше у Карлсона» (образование родительного падежа существительных множественного числа) и т. д. Представляем аналитический материал результатов формирования правильности речи.

Детям старшей группы (5–6 лет) предлагалось задание по наименованию единичных предметов словами, имеющими только множественное число (*pluralia tantum*) или образованными от слов, обозначающих пары предметов (неустойчивые *pluralia tantum*). Данное задание оказалось для детей сложным, так как эти слова относятся к «исключениям из правил», которые надо запомнить. Мы наблюдаем постепенный рост правильных ответов в экспериментальной группе (ЭГ): с 23% до 68% по результатам обучения (в контрольной группе (КГ) с 18% до 23%). Высок уровень словотворчества, общее количество инноваций составило здесь 32% от общего количества ответов (*валенка, валик, сандаля, туфель, туфлята, калош, ножца, санка, санок, качеля, тисок, тиска, пяльц, пялец, пяльцо*).

При образовании форм сущ. им. п. мн. ч. дети предпочитали выбирать окончание *-ы (-и)*, а не *-а (-я)*. Здесь проявляется сверхгенерализация: ребенок, усваивая один способ образования форм, переносит его на все слова: *шоферы торта, пахарники, пахри, пахара, пахары*. Разница в количестве правильных ответов в ЭГ и КГ значительна: 81% и 59% соответственно.

При выполнении заданий на образование форм род. п. мн. ч. сущ. мы также наблюдаем рост правильных ответов (ЭГ правильные ответы с ней от 32% до 98%; в КГ 29% – 38%). В ЭГ высок процент неологизмов (40%), что в дальнейшем послужит основой для овладения нормативной формой слова: *куклов, креслов, карандашов, ключов, гусь, гусев, сапогов, ножницеv, ножницей, ботинков, ботинк*.

При образовании сравнительной степени прилагательных были отмечены следующие типы инноваций: *чистее, чистой, тончей, тонкей, тончее, точей, тонче, толчей, толстей, сложей, сладже, сладкой, сладней, сладеe, сладе, сладче, сладей, сладше, слащей, сластей, богачей, богатей, богачей, богачее, слабчей, слабев, слабже, слабуже, хорошей, плохой, плоховей, площе, плоховат, площе*. Приведем пример контрольного обследования Евгении И. (5,3). Играя в игру «Давай похвастаемся», Евгения отвечала: «Руки *чистее*, карандаш тоньше, мишка толще, пирог слаще...», наряду с правильными ответами возникает *плоше*. Ответы показывают, что девочка вывела правило образования сравнительной

степени, следует ему и лишь потом переходит к нормативной форме. Алексей М. (5,6) дает все правильные ответы, исключением является слово *слабже*, заимствованное из просторечия, следовательно, он ориентируется не на модели, а на звучащую вокруг него речь.

Часть заданий была направлена на образование новых слов. При образовании слов, обозначающих посуду, дети ЭГ давали 67,5% правильных ответов, после обучения – 93,7%. Следует отметить интенсивность словотворчества: *супатница, супаница, сухаринца, салфетина, сольница, соленка, масленица, кофница, кофенка, кофная, кофеница, молочница, молоконица, молоковник*. Дети старшей группы предлагали варианты: *сухарник, сахарин, сахарница, супник, сухаренья, сольня, сольник, солин, сольниха, маслица, масленик, салфеточная, салфетиво, кофейница, кофник, молокочница, молоканья*. В задании «Большие и маленькие» в ЭГ предлагались инновации: *саненки, санечки, асанки, саночка, санка, подушонка, пувичка, пугвичка*.

Отметим факторы, которые повлияли на эффективность работы по формированию правильности речи у детей дошкольного возраста: дети постоянно привлекались к решению поисковых, проблемных задач, которые постепенно и последовательно усложнялись. Важно то, что на ограниченном языковом материале дошкольники получали широкую ориентировку в существенных для номинации предметных и языковых отношениях, приобретали опыт творческого применения усвоенных на занятии знаний и умений. Роль педагога в процессе обучения постоянно менялась. Если на первом этапе дети просто слушали и вслед за взрослым повторяли слова, то в последующем, при сотрудничестве с педагогом, вступая в активное речевое общение, самостоятельно оперировали речевым материалом, закрепляя и осваивая сложные законы грамматики родного языка.

Литература

- Поддъяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика: Хомский и психология. М., 2006.
- Сохин Ф. А.* О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопросы психологии. 1959. № 5. С. 112–121.
- Тихеева Е. И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1967.
- Ушакова О. С., Струнина Е. М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2004.
- Фоменко Ю. В.* Типы речевых ошибок. Новосибирск, 1994.
- Цейтлин С. Н.* Окказиональные морфологические формы в детской речи. Л., 1988.

Татьяна Александровна Воробьева
Санкт-Петербург, Россия
eternalobscurity@bk.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ЭКСПРЕССИВНЫХ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ¹

Последнее время большое внимание исследователей привлекает изучение языковой рефлексии не только взрослых людей, но и детей (наряду с классическими работами А. Н. Гвоздева (Гвоздев 2005, 1999) см. труды Г. Р. Добровой (Доброва 2018; 2012 а; 2012 б; 2012 в), С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2000) и др.). Однако исследований, посвященных особенностям языковой рефлексии детей с экспрессивной и референциальной стратегиями речевого развития, несмотря на их важность и актуальность, сейчас крайне мало.

Метаязыковая функция языка, выделенная Р. О. Якобсоном (Якобсон 1975: 201–202), реализуется в том числе посредством *вербализованной* языковой рефлексии, т. е. посредством рефлексивов (высказываний о языке). Сегодня существует большое количество определений термина *языковая рефлексия*, поэтому нам представляется важным уточнить его. Проанализировав различные исследования, посвященные языковой рефлексии (Булыгина, Шмелев 1999; Васильев 2000; Вепрева 2005; Вежбицка 1978; Доброва 2012а, 2012б; Цейтлин 2000; Шмелева 1999), мы пришли к выводу, что существует два понимания термина языковая рефлексия: в широком и узком смысле слова. Языковая рефлексия в широком смысле (по определению А. Д. Васильева) – это «рефлексия по отношению ко всему, что имеет какое-либо отношение к языку и его использованию» (Васильев 2000: 31). Нами языковая рефлексия будет пониматься более узко, так, как определяет ее Т. В. Шмелева, – «тип языкового поведения, предполагающий осмысленное использование языка, т. е. наблюдение, анализ его различных фактов, оценку их, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом» (Шмелева 1999: 108 –110).

Мы позволим себе дать следующее определение языковой рефлексии: языковая рефлексия – это размышления о языке языковой личности, воплощенные в *дискурсе*, склонность анализировать свое языковое поведение, а также языковое поведение других людей.

Считаем также важным отметить, что мы разграничиваем используемые как синонимичные в ряде исследований термины *языковая рефлексия* и *метаязыковая деятельность*, которая является частью языковой деятельности: по нашему мнению, метаязыковая деятельность – 1. Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293)».

в отличие от языковой рефлексии – имплицитна и не воплощена в дискурсе, «свернута», т. е. не может быть замечена другим человеком, поскольку относится к первому уровню метаязыкового сознания, подсознательному (бессознательному), и проявляется в бессознательном речевом самоконтроле (Шумарина 2012).

Итак, в описываемом исследовании нами были изучены восприятие экспрессивными и референциальными детьми полисемантов и омонимов, омофонов, а также паронимов и относительно близко звучащих слов и способность к генерализации у разных групп детей возрасте от 2, 8 до 3, 6 лет¹.

В исследовании приняли участие 24 ребенка (12 референциальных и 12 экспрессивных, по 6 девочек и 6 мальчиков в каждой группе), все они – русскоязычные монолингвы с нормальным речевым развитием, являющиеся воспитанниками детского сада № 71 Кировского района Санкт-Петербурга, детского сада № 29 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому развитию детей Приморского района Санкт-Петербурга и частного детского сада «Новая история».

Каждому из 24 детей предъявлялось 6 серий изображений (в каждой серии по 4 картинки) с многозначными словами/ омонимами/ паронимами/ схожими по звучанию словами² (серия 1 «ключ»: гаечный ключ, ключ для дверного замка, родник, скрипичный ключ; серия 2 «трубочка»³: для напитков, телефонная, курительная, юбочка; серия 3 «лук»: овощ, оружие, круг, луг; серия 4 «шишка»: березовая⁴, шишка на лбу, еловая, мишка;

1. Предварительно нами были выявлены референциальные и экспрессивные дети с помощью методик Г. Р. Добровой (Доброва 2018): игра «Попугайчик», которая основана на фонологических различиях и склонности к имитации референциальных и экспрессивных детей, а также методика, позволяющая выявить склонность к лексико-семантической генерализации «ПАК и РУП» (Доброва 2018), дополненная нами.

2. Близкие по звучанию слова были введены нами с целью проверить, выбирают ли дети изображения «осмысленно» или делают это случайно, указывая на все картинки подряд.

3. В детском языковом сознании ряд лексических единиц существует вместе, представляя собой единый «комплекс» из основного наименования и диминутива (Warditz в печати). Таким образом, нам представляется правомерным включить во вторую серию картинок и то, что принято называть и трубой, и трубочкой.

4. Ни один референциальный ребенок не выбрал березовую сережку в серии картинок «шишка», т. е. у референциальных детей уже сформировано четкое представление о характерных особенностях шишки: форма, внешний вид, наличие шишки только у хвойных растений и саговников (В толковом словаре мы находим следующее определение значения слова «шишка»: «Шишка, -и, ж. р. 1. Соцветие и плод хвойных и некоторых других растений округлой или овальной формы, покрытый чешуйками. Сосновая, еловая, ольховая ш., кедровая ш. (наполненная орехами)» (Ожегов, Шведова 2010). Добавляя в серию изображений березовую сережку, мы хотели проверить, понимают ли это экспрессивные дети. Поскольку экспрессивные дети неоднократно выбирали изображение березовой сережки как шишки, нам представляется допустимым сделать вывод о

серия 5 «ручка»: рука ребенка, речка, дверная ручка, для письма; серия 6 «иголка»: еловая, швейная, иголка ежа, иголка кактуса¹).

После предъявления каждой серии изображений ребенку задавались следующие вопросы: «Здесь есть ...? А еще?» и «Как ты думаешь, почему они называются одинаково?».

При максимально возможных 456 **верных** ответах (ответ на вопрос «Здесь есть ...? А еще?», один ответ = одно изображение) от референциальных детей мы получили 157 ответов, из них верных – 154 (98% от общей суммы ответов), а неверных – 3 (2%); экспрессивные дети дали 156 ответов, из которых верных – 146 (94%), а неверных – 10 (6%).

В результате обработки детских ответов на второй вопрос (*Как ты думаешь, почему они называются одинаково?*) нами была создана следующая классификация ответов:

- **генерализация по функции** (Кира Р., 3,10,8: *это чтобы лопать шарик* (иголки) – об иголках ежика, швейной иголке, иголке елки и иголке кактуса);
- **генерализация, основанная на метонимическом переносе** (Саша Ф., 3,6,4: *потому что белки бросают шишки, а если белка кинет, то все – бух! И по голове!* (шишки), – об еловых шишках и «шишке» на голове);
- **дифференциация по функции** (Коля И., 3,5,27: *потому что этим можно открывать двери, а этим – чинить машины,* – о гаечном ключе и о ключе для открывания дверного замка);
- **дифференциация по цвету** (Федя, 2,8,27: *это голубая ручка, это, по-моему, розовая ручка,* – о ручке ребенка и шариковой ручке);
- **дифференциация по иным признакам** (Егор, 3,1,10: *потому что предметы... это мой, а это – папин* (ключ), – о ключе для открывания дверного замка и о гаечном ключе);
- **попытка генерализации (неудачная)** (Саша А., 3,6,1: *потому что это картинки просто* (ручка), – о руке ребенка, о дверной ручке, о шариковой ручке);
- **отсутствие ответа;**
- **остальное** (ответы, которые невозможно отнести в одну из выделенных нами групп; Максим И., 3,2,1 года: *зеленый... прям текут* (ручка)).

Всего экспрессивные и референциальные дети могли дать 72 ответа на второй вопрос во всех блоках картинок.

том, что у экспрессивных детей в этом возрасте представление о шишке пока еще не сформировано до конца.

1. Изображение иголки ежа выглядело следующим образом: на картинке был изображен еж с большими иголками, на одну из которых указывала стрелка; изображение иголки кактуса – аналогично (на одну из крупных иголок кактуса указывала стрелка).

Мы разделили ответы детей на ответы с генерализацией (по функции и основанной на метонимическом переносе, поскольку перед детьми ставилась задача обобщить и объяснить, почему предметы называются одинаково) (группа I) и без нее (остальные ответы: отсутствие ответа, дифференциация по функции, по цвету, дифференциация по иным признакам, попытка генерализации (неудачная), остальное (ответы, которые не поддаются классификации) (группа II).

Итак, согласно полученным данным, задание на генерализацию оказалось сложным для детей обеих групп: ответы первой группы составили всего 7 (9%) и 3 (4%) у референциальных и экспрессивных детей соответственно.

Давая ответы группы I, дети с экспрессивной и референциальной стратегиями освоения языка не используют генерализацию по форме, только по функции; один референциальный ребенок использовал также генерализацию, основанную на метонимическом переносе.

При неспособности генерализировать и референциальные, и экспрессивные дети нередко молчат и не отвечают на вопрос, причем экспрессивные дети используют эту стратегию чаще (29 таких ответов у референциальных и 39 у экспрессивных детей), дают случайные ответы (6 ответов у референциальных и 6 у экспрессивных), используют пустую форму без содержания (5 ответов у референциальных и 6 у экспрессивных).

Референциальные дети при неспособности дать верный ответ на вопрос пользуются механизмом дифференциации по функции, но не по форме (как и экспрессивные дети, но в большей степени) (12 ответов, в то время как у экспрессивных только 1 такой ответ) и «выкручиваются» (стратегия «выкручивания» – термин Г. Р. Добровой (Доброва 2007) (7 таких ответов у референциальных и только 2 у экспрессивных детей).

Экспрессивные дети, напротив, используют эхоимитации (9 ответов), смеются и улыбаются (4 ответа), дифференцируют предметы по цвету (2 ответа).

Таким образом, полученные нами результаты эксперимента говорят о том, что проявления языковой рефлексии характерны не для всех детей в полной мере и различаются в зависимости от стратегии речевого развития (референциальной или экспрессивной) (Воробьева 2018, 2017, Доброва 2012а, 2012б): несмотря на то, что с данным заданием плохо справились обе группы детей в возрасте 2,8–3,6, референциальные дети, по сравнению с экспрессивными, всё же чаще пытались провести операцию генерализации и дать правильный ответ на вопрос исследователя. Именно у референциальных детей при выполнении данного задания нами были отмечены проявления языковой рефлексии: эти дети *вербально* эксплицировали свои мысли о языке.

Литература

- Булыгина Т. В., Шмелев А. Д.* Человек о языке (метаязыковая рефлексия в нелингвистических текстах) // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. М., 1999. С. 146–161.
- Васильев А. Д.* Слово в эфире: Очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении. Красноярск, 2000.
- Вежибицка А.* Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М., 1978. С. 402–424.
- Вепрева И. Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М., 2005.
- Воробьева Т. А.* Словообразовательные инновации у референциальных и экспрессивных детей как одна из разновидностей метаязыковой деятельности // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена: Сборник лучших научных студенческих работ. Вып. 18. СПб., 2017. С. 26–28.
- Воробьева Т. А.* Особенности поиска референциальными и экспрессивными детьми семантики незнакомых им диалектных слов // Культура общения и ее формирование. Вып. 34. Воронеж, 2018. С. 30–31.
- Гвоздев А. Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб., 1999.
- Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. 2-е изд. М., 2005.
- Доброва Г. Р.* Воздействие психолингвистических и социолингвистических факторов на стратегию освоения детьми языковой системы // Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Науково-теоретичний збірник. Вип. 12. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 267–271.
- Доброва Г. Р.* Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе. Психолінгвістика : наук.-теорет. зб. № 10. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 181–188. 2012а.
- Доброва Г. Р.* Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Лингвистика креатива – 2: коллективная монография. Екатеринбург, 2012. С. 33–49. 2012б.
- Доброва Г. Р.* Языковой протест как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы науч. конф. М., 2012. С. 467–473. 2012в.
- Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М., 2018.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Большой толковый словарь. Код доступа: [<https://www.twirpx.com/file/39107/>].
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Шмелева Т. В.* Языковая рефлексия // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. I (VIII). № 2. Красноярск, 1999. С. 108–110.

Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте. Автореферат дисс. ... д. фил. н. М., 2012.

Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 193–230.

Warditz V.M. Wortbildungsmechanismen beim bilingualen Spracherwerb: Universelle und spezifische Tendenzen im Migrationsrussischen und -polnischen // Zeitschrift für Slawistik. Berlin: De Gruyter [в печати].

Оксана Семеновна Ушакова

Москва, Россия

oxu@bk.ru

Валентина Ивановна Яшина

Москва, Россия

yashina.vi@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследования психологов и лингвистов доказали, что овладение языком характеризуется формированием языковой системы, основанной на генерализации и анализе явлений языка и речи (Выготский 1982; Леонтьев 1969; Сохин 2002; Шахнарович 1995).

В дошкольном образовании тесная взаимосвязь структурных компонентов коммуникативной компетентности рассматривается как взаимосвязь коммуникативных и речевых умений ребенка, как развитие речи в общении, усвоение социального опыта, формирование творческих способностей дошкольников. На основе формирования у ребенка речевых умений и навыков происходит развитие его речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий и закономерностей в области морфологии, синтаксиса, словообразования, овладение звуковой культурой речи, формирование связной монологической речи. В процессе становления языковой способности главную роль играет семантический компонент, который выступает как несомненное условие развития языковой личности начиная с дошкольного возраста.

Введенный В. В. Виноградовым (Виноградов 1980) термин «языковая личность» разработан Ю. Н. Карауловым (Караулов 1987), связывавшим этот феномен с языковой средой, в которой происходит освоение языка. В основе такого подхода лежат идеи А. А. Потебни, основателя Харьковской лингвистической школы, считавшего, что язык является индивидуальным способом преобразования мысли и что именно в живой речи выражается «дух народа» (Потебня 1999). А. А. Потебню интересовали различия в языковых картинах мира разных народов, при этом он подчеркивал, что у каждого народа «своя

преобразовательная машина». Глубокое изучение славянских языков позволило А. А. Потебне выделить семантические противопоставления, связанные с ментальностью и психологией славянских народов, их культурными и фольклорными традициями.

Классические идеи А. А. Потебни и его последователей легли в основу подходов к речевому воспитанию дошкольника и развитию у него ценностного отношения к родному языку, разработанных в Институте дошкольного воспитания (ныне – Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО) и Московском педагогическом государственном университете. Ребенок, начинающий говорить, погружается в атмосферу единства речи, языка и мышления. Психолингвисты рассматривают способность этой сложной системы к саморазвитию через призму овладения словом: именно его усвоение лежит в основе развития мыслительной, речевой и языковой способности. При этом подчеркнем роль формирования метаязыковой деятельности, основанной на осознании явлений языка и речи. Анализируя языковые факты, ребенок, по мнению А. Ф. Лосева, нащупывает секрет языка, а отсюда развивается его мыслительная, речевая и языковая способность. Такое развитие ученый объясняет тем, что слово бесконечно в значениях и смысловых оттенках, им передаваемых, а потому разнообразно и в степени своего воздействия на воспринимающих речь (Лосев 1989).

Проблема взаимосвязи становления речи и интеллекта дошкольника рассматривалась исследователями в разных аспектах. Так, В. фон Гумбольдт писал, что интеллектуальная деятельность и язык представляют единое целое. Его высказывания о природе возникновения языковой способности у ребенка напрямую относятся к пониманию роли осознания явлений языка и речи в овладении родным языком. По Гумбольдту, именно языки, в каждом из которых заложено самобытное мирозерцание, оказывают влияние на формирование системы понятий и ценностей. На основании идей В. фон Гумбольдта складываются современные представления о развитии языковой картины мира.

Аналогичную мысль высказывает Л. С. Выготский, который считает, что слово – это неисчерпаемый источник новых проблем, а смысл слова никогда не является полным и в конечном счете опирается в понимание мира и определяется всем богатством моментов, связанных с этим словом (Выготский 1982).

В процессе овладения языком и речью формируется не только языковая способность ребенка. Овладение языком обеспечивает его социальное, интеллектуальное и личностное развитие. Уже в дошкольном возрасте закладываются первоначальные основы ценностного отношения к родному языку. Дети усваивают его как часть национальной культуры и как

средство для дальнейшего образования. Все это объясняет особое значение качества обучения родному языку и речи в дошкольном детстве.

Педагогическая практика показывает, что именно такой подход к речевому развитию детей способствует формированию у них языковой способности, интереса, положительного эмоционального отношения к родному языку и языковой картины мира.

Литература

Виноградов В. В. О поэтическом языке. М., 1980.

Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1982.

Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1984.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

Лосев А. Ф. В поисках построения общего языкознания как диалектической системы // Теория и методология языкознания: методы исследования языка. М., 1989. С. 5–92.

Потебня А.А. Собрание трудов: Мысль и язык. М., 1999.

Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002.

Шахнарович А. М. Общая психолингвистика. М., 1995.

Ольга Геннадьевна Хохловская

Челябинск, Россия

khokh-olga@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ РЕБЕНКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕННОГО СКЛОНЕНИЯ)

В современной педагогической литературе активно обсуждается концепция коммуникативной подготовки младших школьников, которая позиционируется как социальный заказ (Мишанова 2013: 80). Действительно, в структуре Федеральных государственных требований к основной образовательной программе начального общего образования ставится задача освоения детьми младшего школьного возраста метапредметных коммуникативных универсальных учебных действий.

На наш взгляд, «гностическая методика управления содержанием языковых единиц и речевых произведений как самосознания языковой личности младшего школьника», о необходимости которой в процессе формирования коммуникативной компетенции школьника совершенно справедливо говорит О. Г. Мишанова, прекрасно реализуется в рамках технологии Школы диалога культур. Рассмотрим это на примере

цикла уроков в 6-м классе, связанных с темой «Склонение существительных и разносклоняемые существительные».

Стоит отметить, что в рамках методики сквозных диалогов похожие темы («Категория склонения как отклонение формы слова от абсолютной формы»; «Падеж как падение и искажение божественной сущности слова») были обсуждены в диалогах на уроках в 5-м классе. Возвращаясь к этим темам или близким к ним, учащиеся получают возможность восстановить прозвучавшие гипотезы, отстраниться от своей «вчерашней» логики (Библер 1992: 42), а тем самым вступить в диалог (осуществить коммуникацию) с оппонентом, в том числе и с собой «вчерашним». Как показывает опыт, взгляд на язык с культурологических и философских позиций, работа с языковыми единицами в условиях учебного диалога на основе языковой и речевой рефлексии позволяет детям глубже понимать языковые явления, использовать в работе с лингвистическим понятием возможности образного мышления и формирует привычку решать научно-познавательные задачи в условиях групповой коммуникации.

Вначале дети получили задание самостоятельно по материалам учебника и справочника подготовить сообщения о разносклоняемых существительных. Однако после самостоятельного изучения темы большинство учеников не смогли дать свободное и осознанное объяснение материала. Выяснилось, что затруднения учащихся связаны с недостаточно ясным представлением о самой сущности понятия «склонение». Состоялся урок-диалог, на котором происходил поиск сущности слова через функциональный подход, интуитивное осознание характера действия, отраженного в слове. Выстроилась следующая цепочка слов: СКЛОНЕНИЕ – ПРЕКЛОНЯТЬ – СКЛОНЯТЬСЯ – СКЛОН – Я СКЛОНЯЮСЬ ПЕРЕД ТОБОЙ. Во время работы в классе дети отражали содержание разговора в схемах и рисунках. После разговора о понимании слова *склонение* ученики получили домашнее задание подготовить объяснение темы для человека, не посвященного в теорию языка, так называемого «человека с улицы» (Хохловская 2002: 20). Характер задания связан с тем, что, как известно, лучше всего мы понимаем материал, когда объясняем его другому человеку, так как наличие слушателя, собеседника, даже виртуального, повышает ответственность автора. Кроме того, диалогическая форма текста придает тексту такие качества, как реплицированность и контактность. В приведенных ниже примерах можно увидеть, на наш взгляд, и устойчивость коммуникативных умений, и потребность в осуществлении речемыслительной деятельности в форме диалога или с предполагаемым собеседником, или с самим собой. Откуда такая устойчивость, где ее онтогенетические корни? Дело в том, что уже у учеников 3-го класса Школы диалога культур постепенно входят в практику

письменные формы размышлений по вопросам, затронутым в диалоге, или письменное домашнее оппонирование собеседникам в диалоге, который не может и не должен оканчиваться со звонком.

Дорогой слушатель! Ты задал вопрос: «Что такое разносклоняемые существительные?» Я тебе на него отвечаю. Разносклоняемые существительные – это существительные, которые по-разному склоняются. Во-первых, существительные – это все слова, которые обозначают предметы. Во-вторых, склонение – это изменение по вопросам или падежам.

– А что такое падежи?

У каждого падежа есть свои вопросы. Падежей всего шесть, а вопросов двенадцать. На неживой предмет шесть вопросов и на живой предмет шесть вопросов.

Падежи Вопросы

Именительный <i>кто? что?</i>	Винительный <i>кого? что?</i>
Родительный <i>кого? чего?</i>	Творительный <i>кем? чем?</i>
Дательный <i>кому? чему?</i>	Предложный <i>о ком? о чем?</i>

Склонений всего три. Существительные первого склонения – у них одни окончания, у существительных второго склонения – другие, у существительных третьего склонения – третьи.

Первое скл. Второе скл. Третье скл.

И. п. мама няня Лене дом лошадь

Р. п. мамы няни Лены дома лошади

Д. п. маме няне Лене дому лошади

В. п. маму няню Лену дом лошадь

Т. п. мамой няней Леной домом лошадью

П. п. о маме о няне о Лене о доме о лошади

И почти все существительные в русском языке склоняются по 1-ой, или по 2-ой, или по 3-ей системе окончаний, т.е. относятся к 1; 2 или 3 склонению. *А вы, наверное, задаете себе вопрос: «Почему почти все существительные?»* Есть разносклоняемые имена существительные. Их одиннадцать: десять среднего рода на **мя** – время, знамя, бремя, пламя, знамя, племя, вымя, семя, стремя, темя и существительное мужского рода – путь. *Давайте попробуем их просклонять:*

И. п. время путь	В. п. время путь
Р. п. времени пути	Т. п. временем путем
Д. п. времени пути	П. п. о времени о пути

Теперь обратите внимание на Р. п., Д. п. и П. падежи. Везде окончания **-и**. Сравните с предыдущим примером. Там тоже в Р.п., Д.п. и П.п. – окончания **-и**. Но можем ли мы отнести эти слова к третьему склонению? Сравните остальные падежные окончания. В третьем склонении ю, а здесь **-ем, -ём**. Существительные имеют окончания то 2-го склонения, то 3-го. Потому-то эти существительные и называются разносклоняемыми». (*Костя Е.*)

Признаки диалогичности текстов, созданных шестиклассниками, проявляются в использовании обращений, например: «*Дорогой человек, так как ты не знаешь, что такое разносклоняемые существительные, я постараюсь тебе объяснить*» (Женя Д.) или «*Человек с улицы, я хочу рассказать тебе о разносклоняемых именах существительных*» (Саша В.), или «*Дорогой слушатель, я хочу тебе рассказать о разносклоняемых именах существительных*» (Максим Ю), вопросов, например: «А вы, наверное, задаете себе вопрос: «Почему почти все существительные?»» (Костя Е.), элементов разговорного стиля, например: «*Ладно, вернемся к склонениям...*» (Наташа К.) и пр.

Важно отметить, что в задании не было указаний на то, что необходимо использовать форму диалога, однако большинство учеников прибегли к ней.

Одной из важнейших задач школы является сохранение способов мышления, характерных уже и для дошкольников. «Начальная школа должна не вытеснять «сознавательную» психологию дошкольника, но оформить ее как некоторую навсегда остающуюся культуру, как самостоятельный голос» – пишет И. Е. Берлянд (Берлянд 1992: 71). Признаком того, что эта задача решается методическими средствами школы диалога культур, является доминирование образного мышления при решении научно-познавательной задачи, поставленной перед школьниками. Например, образ слова, идущего по склону с падежами, у Оли С. (*Можно представить образ этого изменения. Представь склон, и по этому склону стоят падежи*) или образ русского языка в виде спирали у Насти С. (*мы пропускаемся по виткам русского языка*), или образ повинующегося законам существительного у Димы К. (*существительное склоняется перед падежом, т. е. повинуется его законам и принимает его окончания*).

Рассмотрим представленное положение на примере детских текстов.

Во-первых, разносклоняемые существительные при склонении слова не изменяются, а изменяется его окончание. *Можно представить образ этого изменения. Представь склон, и по этому склону стоят падежи.* На самом вершине – И. п., после – Р. п., Д. п., В. п., Т.п. и в самом низу П. п. и представь слово. *И слово идёт по падежам.* Например, ТЕМЯ. Но главное – это слово идёт не по всем падежам, а только по Р. п., Д. п., П. п. – эти падежи принимают окончание 3-го скл. А в Т. п. принимают окончания 2-го скл. – ЕМ (ЁМ). И таких слов разносклоняемых ж. р. – 10 и м.р. – 1. (*Оля С.*)

Разносклоняемые имена существительные – это слова изменяемые по падежам, это тоже самое, что *если бы спускались с горы, то мы пропускаемся по виткам русского языка* и оказываемся у выхода, то есть у подножия горы. Так мы и производим изменения по падежам. (*Настя С.*)

Существительное может склоняться по падежам. У каждого падежа свой вопрос. Я думаю, что склоняться по падежам – это когда существительное склоняется перед падежом, т. е. повинуется его законам и принимает его окончания. Но не все существительные подчиняются падежам одинаково. Например, существительное женского рода с окончанием –А подчиняется законам падежа не так, как подчиняется им существительное женского рода, оканчивающееся на мягкий знак или слово мужского рода, оканчивающееся на согласную и т. д. Из-за этого существительные делятся на группы – склонения. Слова одного склонения подчиняются падежу по-другому, чем слова другого склонения. А десять существительных ср. р. на -МЯ и существительное «путь» подчиняются падежу то как третье склонение, то как второе. В родительном, дательном и предложном падежах у них окончание третьего склонения -И, а в творительном падеже принимает окончание второго склонения -ЕМ. (Дима К.)

В качестве заключения хотелось бы сказать, что онтогенетическим основанием развития речевой способности и коммуникативного навыка мы видим органичную интеграцию диалогической и игровой деятельности школьников. Выстраивая диалог с воображаемым «человеком с улицы», стремясь просто и доходчиво объяснить ему теоретический материал, дети играют, воображают себя учителем, обращаются к себе возможному. А чтобы стать собой, надо иметь возможность себя вообразить (Берлянд 1992: 59).

Литература

- Берлянд И. Е. К построению психологической концепции школы диалога культур // Школа диалога культур. Основы программы / Под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово, 1992.
- Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
- Мишанова О. Г. Коммуникативная подготовка младших школьников в языковом образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. №1. С. 79–81.
- Хохловская О. Г. Преподавание русского языка в школе диалога культур // Методические материалы. Челябинск, 2002.
- Школа диалога культур. Основы программы / Под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово, 1992.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКОВ

Людмила Болеславовна Армоник

*Минск, Беларусь
armoniklb@yahoo.com*

Елена Зеноновна Голуб

*Минск, Беларусь
elenalina@yandex.ru*

ОСВОЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: К ВОПРОСУ О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ПРОЦЕССОВ

Психологи и лингвисты, изучающие детскую речь, обычно говорят о принципиальном различии между освоением родного языка детьми и овладением иностранным языком взрослыми. Подчеркивается, что приобретение речи детьми – это во многом неосознанный и интуитивный процесс конструирования языковой системы, а овладение иностранным языком – это процесс сознательного изучения системы и ее функционирования. Вместе с тем эти процессы, безусловно, имеют что-то общее: ведь в обоих случаях человек овладевает языком, на котором пока не говорит.

Наблюдения за онтогенезом речи, отраженным в дневниковых записях развития речи своих детей, и многолетние наблюдения за речевой деятельностью иностранных студентов, изучающих русский язык, позволяют говорить о сходстве названных процессов, проявляющемся в аналогичных языковых фактах при речепорождении.

1. Словотворчество. Освоение морфемно-словообразовательной системы проявляется в двух взаимосвязанных процессах: это поиски внутренней формы лексических единиц и словотворчество – производство собственных неологизмов. Словообразовательные инновации детей, по-видимому, предшествуют поискам внутренней формы, во всяком случае, выраженным эксплицитно. Всплеск неологизмов по аналогии возникает в речи ребенка с середины – конца третьего года жизни: *Не забирай у меня соломинку. Я через нее еще сосну (2,11); Дед, ты ремонтишь? (3,1).* Ребенок характеризует себя и своих близких: – *Я работник,*

и папа работник. – А мама? – Мама нет. Мама семинарная. – А Артем? – Артем – песняк. – А дедушка? – Дедушка чинильный (3,6). В этом диалоге три детских неологизма: *чинильный* (потому что часто чинит); *песняк* (потому что слушает и поет песни); *семинарная* (потому что часто ходит на психологические семинары). В целом процессы подобного словотворчества носят неосознанный характер. В четырехлетнем возрасте появляются неологизмы, созданные на основе анализа внеязыковой ситуации, описание которой предшествует неологизму в речи ребенка. Ребенок моет дачный дом щеткой и комментирует свои действия: *Я дом мою. Я мытник* (4); на пляже рассматривает дыхательную трубку для подводного плавания и рассуждает: *Это на рот надевать, когда купаешься. Такой наротник* (4,4).

Словотворчество встречается и в речи иностранцев: *В нашей стране малонациональное население; Она винолюбительница; Дверь заключена; Нужно мокрить тряпку; У меня насморкный нос*. Однако в сравнении с детской речью это явление редкое, что связано, с одной стороны, с представлением о слове как воспроизводимой, а не конструируемой в речи единице, а с другой стороны, с пониманием сложности и «непредсказуемости» словообразовательной системы русского языка.

2. Этимологизирование. Поиски мотивированности слова (этимологизирование) проявляются в двух процессах. Чтобы сделать для себя слово более понятным, ребенок изменяет, «переиначивает» его форму: вместо *пылесос* и *пылесосить* говорит *колесос*, *колесосить*, вместо *припарковать машину* – *приковать машину* (3,5). Интересно, что такое, казалось бы, детское языковое явление встречается и в речи инофонов: *познакомительный факультет* вместо *подготовительный*, *внимательный падеж* вместо *винительный*.

Поиски внутренней формы могут эксплицироваться в вопросах ребенка: *Замшевые перчатки? Ты в них замуж выходила?* (4,6). В процессах осмысления и запоминания слов главное место принадлежит поискам корня как носителя главного компонента в значении слова. Иностранцы часто задают вопросы, связанные с поиском мотивирующего слова уже известной им лексической единицы: *Слово свекровь связано со словом кровь? Украина от слова край? Она у края России? Чехов назвал рассказ «Душечка», потому что Оленька душила себя, свою жизнь ради других?* Студенты также пытаются семантизировать слово, исходя из его предполагаемой морфемной структуры: *Осадки – это маленькие сады?*

Известное слово может намеренно наделяться окказиональной мотивированностью как детьми: *Ты почему, Владик, так орёшь? Прямо не человек, а орёл какой-то* (4,5), так и взрослыми инофонами: студент называет курящую женщину *курицей*.

Стремление понять мотивированность слова характерно для сознания человека в период интенсивного овладения языком, этимологизирование – «это один из интеллектуальных механизмов ускоренного и прочного овладения лексикой» (Мечковская 2013: 13). Поиски внутренней формы взрослыми носят более «целенаправленный характер», они осознают, что установление связи новой лексической единицы с уже известными позволит лучше запомнить ее. Вспоминая названия игры (из произведения В. Распутина «Уроки французского»), студент связывает их с мотивирующими словами: *Они играли на деньги ... в игру, они мерили расстояния пальцами, она называлась так ... «замеряшки». Еще эту игру называли «пристеноч»: они монету в стену бросали.*

3. Смешение слов, близких по звучанию. Формирование словарного запаса предполагает овладение звуковой (а инофонами одновременно и письменной) формой слова и его содержанием, однако это не происходит одномоментно. С. Н. Цейтлин отмечает, что у ребенка, по сравнению со взрослыми, «менее стабильный и звуковой, и семантический облик слов» (Цейтлин 2000: 188). Если звуковой облик слов не приобрел достаточной устойчивости, то слова, имеющие сходное звучание (как однокоренные, так и разнокоренные), могут замещать в речи друг друга. Ребенок употребляет привычное, часто используемое им слово вместо не до конца освоенного: бежит в парке за бабочкой и приговаривает: *«Ой, вот бабушка, а вот опять бабушка»* (2,8). В детской параномазии кроме фонетического, по-видимому, играет роль и семантический фактор в том случае, если значение слова и сфера его употребления не совсем понятны ребенку: *калькулятор* вместо *аккумулятор* (4).

Можно предположить, что, встречаясь впервые с каким-то словом, ребенок может его неверно услышать или услышать то, что он уже знает, в результате новое слово связывается в его сознании с известным созвучным словом. Ребенок как бы расширяет сферу референции хорошо известного слова, в его внутреннем лексиконе оно приобретает новое значение. Интроспективный пример Л. Б. Армоник:

В возрасте 5 лет вместо *халва* я говорила *голова*. Видимо, на сближение этих слов повлиял белорусский фрикативный звук [h]. При этом я размышляла, почему любимая мной сладость так называется, чем она похожа на голову.

В речи иностранцев на разных этапах овладения русским языком также наблюдаются замены как родственных слов (*дерево* – *деревня*, *красивый* – *красный*, *отчество* – *отечество*), так и параномазов (*гость* – *гвоздь*, *готовить* – *говорить*, *обманывать* – *обнимать*). Смешиваемые инофонами слова часто характеризуются не только близостью звучания и/или сходством ритмико-мелодической структуры, но и принадлежностью к

одному тематическому/семантическому полю: *сок – суп, салфетка – сосиска, девушка – дедушка, поликлиника – библиотека*. Видимо, тематические и семантические связи слов во внутреннем лексиконе взрослого актуальнее, чем в лексиконе ребенка, который только устанавливает эти связи в процессе познания мира. Смешению некоторых слов «способствует» и подача лексико-грамматического материала в учебниках по РКИ. Так, слова *библиотека* и *поликлиника*, которые часто путают студенты на начальном этапе обучения, всегда рядом при изучении именительного, предложного и винительного падежей.

4. Расширение и сужение значения слова. Процесс овладения содержательной стороной слова в онтогенезе непосредственно связан с ситуацией общения, от которой слово освобождается по мере развития ребенка. Значение слова в онтогенезе проходит три основных этапа формирования: ситуативная закрепленность – предметная соотнесенность – понятийная соотнесенность (Цейтлин 2000: 62). Исходя из своего речевого опыта, ребенок определяет круг денотатов, которые оно может обозначать. Если этот круг шире, чем в языковом узусе, то речь идет о расширении значения (ребенок любой вид обуви называет *тапы* – ‘тапочки’), противоположное явление – сужение значения слова: *Это голубь, а не птичка* (2,8), т. е. птичками ребенок называет маленьких птиц, названия которых он не знает. Эти же процессы свойственны языковому сознанию ребенка при овладении семантикой абстрактных лексических единиц, в частности, связанных с такой сложной сферой, как эмоциональная сторона жизни. Ребенок (3,5–4) испытываемые им различные негативные эмоции (страх, досаду, обиду) обозначает словом *грустно*: – *Воспитательница в детском саду кричит. – А ты боишься, когда она кричит? – Да. Мне грустно; Мне грустно: я не могу построить такой дом; Раздавайся быстрее, я тебя жду. – Я не могу, мне грустно*. Случаи сужения сферы референции слова «с трудом поддаются регистрации, так как относятся к сфере перцептивной, а не продуктивной речи» (Цейтлин 2000: 187), поэтому обратимся к интроспективному примеру Л. Б. Армоник.

Мама сказала, что ей в детстве очень нравилась сказка «Снежная королева». Я уточнила: – *Это веселая сказка?* – Нет, но очень *интересная*. Этот ответ меня удивил, и я думала о нем. Мне казалось (в 6–7 лет), что все интересное связано с радостью. Можно сказать, что в моем лексиконе сфера референции слова *интересный* была ограничена наличием окказионального компонента «вызывающий радость, веселье».

Расширение значения может быть следствием неразличения звуковых оболочек слов, имеющих общий компонент в семантике. Ребенок по телефону сообщает: *Бабушка, я плюнул очень сильно. Мама сейчас убирает* (4,1). Оказывается, ребенка вырвало. Употребление глагола *плюнуть*

обусловлено тем, что ребенок не различает слова *плевать* и *блевать*. Его мама (общением с которой ограничивается русскоязычная коммуникация) предпочитает личный глагол *блевать* безличному *рвать*.

Значимость для внутреннего лексикона ребенка антонимических связей демонстрирует следующий пример: *Мама, мне надевать дикую одежду?* (3,7). *Дикая одежда* – это одежда не домашняя. Ребенок распространяет хорошо известное ему противопоставление *домашние животные* – *дикие животные* и на другие объекты, таким образом расширяя сферу референции слова *дикий* и заполняя абсолютную лакуну.

При освоении нового слова на иностранном языке человек не формирует новое понятие, а соотносит новый звуковой комплекс с теми понятиями, которые уже сформированы и обозначены на родном языке. Обычно слово (при верной идентификации формальной стороны) приобретает окказиональное значение в речи инофона в случае отождествления несовпадающего семантического объема лексических единиц двух языков. При этом интерференционное влияние может оказывать как родной, так и первый иностранный язык (обычно английский). Так, иностранцы часто расширяют сферу референции глагола *идти* (и производных), употребляя его для обозначения движения безотносительно к средствам передвижения (*Завтра мы идем на экскурсию в Брест; Эти студенты пришли из Японии*), используют слово *имя* вместо *название* (*Я забыл имя магазина*). Студенты из Китая часто употребляют глагол *пить*, говоря о супе, распространяя сочетаемость соответствующего китайского глагола на русский язык.

5. Морфологические инновации. Речевое развитие ребенка определяется уровнем его когнитивного развития и условиями естественной языковой среды. Известно, что многие мальчики в возрасте 2–3 лет используют применительно к себе формы женского рода, так как в их ближайшем окружении звучит женская речь. Более того, если в период активного речевого развития мальчик общается по-русски только с мамой (например, живя в другой стране), то формы рода он прочно связывает с обозначением лица: я – женский род, ты – мужской. Мальчик говорит маме: *Я уже убрала, а ты помыл посуду?* (3,6).

Взрослые, овладевая иностранным языком, соотносят содержание грамматических категорий со способами их выражения в родном языке, поэтому особые трудности у них вызывают отсутствующие в нем морфологические категории, в частности, категория падежа. Исследователями детской речи установлено, что обычно уже к двум годам дети редко ошибаются в выборе нужного падежа, так как языковая система ребенка имеет функциональный характер: ребенок замечает, что определенные изменения слов непосредственно

связаны с ситуацией. Инофоны же в процессе овладения громоздкой и сложной системой падежных значений часто используют один падеж вместо другого: *Вчера я звонил друга; Каждый день мы ходим в университете.*

И в речи детей, и в речи инофонов встречаются формообразовательные инновации, обусловленные разнообразием словоизменительных средств в рамках одного падежа. Например, выбор одной из трех флексий родительного падежа множественного числа (*-ов/-ев, -ей*, нулевая) регулируется грамматическими и фонетическими правилами, которые имеют и исключения. В речи детей наблюдается экспансия окончания *-ов* (как в родительном, так и винительном падеже): *Я боюсь собак; Воспитательница кормила детёв* (3,5). Аналогичные неузальные формы регулярно встречаются и в речи иностранцев: *На проспекте много магазинов и гостиниц; Он пригласил юношев и девушек.*

Раньше усваиваются наиболее частотные формы, поэтому формообразование существительных третьего склонения часто осуществляется по первому или второму типу как детьми (*Она искала котёнка под кроватем*), так и инофонами (*Ручка под тетрадей*). Несклоняемые существительные – это аномальное явление для русского языка, поэтому в речи детей и иностранцев они приобретают флексии, соответствующие узуальным формам требуемого синтаксической позицией падежа. Ребенок говорит о маме, которая вернется из Перу: *Мы встретим маму из Перы* (3,1). Через час, поняв, что сказал неправильно, после некоторого раздумья говорит: *Мама прилетит из Пера*. В речи иностранцев несклоняемые слова также включаются в словоизменительную систему (*Мы ехали на автобусе и метре*), хотя и реже, так как ее действие ограничивается изучаемыми правилами.

Сходство процессов освоения языка детьми и взрослыми инофонами определяется двумя группами факторов. Во-первых, общностью самого объекта овладения, о чем свидетельствует наличие в их речи сходных неузальных инноваций, обусловленных самой системой, логикой русского языка. Во-вторых, общностью психических процессов, не зависящих от возраста человека. Так, для процессов запоминания важно наличие некоторых связей между содержанием и формой, которые и стремится установить сознание в процессе овладения языком. Различие сопоставляемых процессов обусловлено уровнем когнитивного развития детей и взрослых. Развитие речи в онтогенезе неотделимо от процессов познания окружающего мира. Речь ребенка формируется непосредственно во взаимодействии со средой, в совместной деятельности с другими людьми и общении с ними. У взрослого человека овладение иностранным языком

опосредовано уже сложившейся в его сознании картиной мира и системой родного языка.

Литература

Мечковская Н. Б. Повседневное общение, речь ребенка и речевые расстройства: «гомологические» сходства гетерогенных и разновекторных процессов // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2013. Т. 72. № 2. С. 3–19.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Ирина Петровна Амзаракова

Абакан, Хакасия – Россия

ip50@mail.ru

ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВОГО МИРА РЕБЕНКА – ЧТО ДАЕТ ОНО УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА?

В названии доклада обозначены субъекты образовательного процесса – ребенок и учитель. Но речь пойдет не только о содержании обучения, как можно было бы подумать, исходя из названия. В большей степени мы хотим обратить внимание на понятие «языковой мир ребенка», на его когнитивный и лингвокультурологический потенциал. Ограничивается ли этот феномен только языком, его усвоением, восприятием и производством звуков, слов и фраз? Идет ли речь об ошибках и способах их устранения? Что, в конце концов, понимается под «описанием языкового мира ребенка»?

Феномен «языковой мир ребенка» мы связываем с межкультурным и страноведческим аспектами преподавания иноязычной культуры и ставим задачей определить место данного феномена в подготовке будущего учителя.

Не секрет, что знания и впечатления, полученные человеком в детстве, запечатлеваются в его сознании и становятся важным компонентом когнитивной базы носителя родного языка. Не в последнюю очередь сюда относятся и образы детской литературы и мультимедийные персонажи.

Исходной теоретической посылкой наших рассуждений является понимание языкового мира ребенка не как совокупности речевых особенностей детей «от двух до пяти», а как речевое развитие ребенка вплоть до подросткового возраста (до 12–14 лет) в совокупности факторов, определяющих это развитие. Сегодня не подлежит сомнению, что обучение иностранным языкам предполагает одновременно и обучение культуре страны изучаемого языка. Поэтому знание «мира иноязычного ребенка» как части национальной концептосферы, безусловно, способствует формированию межкультурной и социокультурной компетенции изучающих иностранный язык.

Другим, уже практическим, обоснованием нашего подхода к описанию языкового мира ребенка служит коммуникативно и культурологически ориентированное преподавание иностранных языков, целью которого можно считать приведение в соответствие образа «Чужого» с образом «Я». Ученик, изучая иной язык, не только должен узнать слова и структуры, с помощью которых он может называть «вещи» пока еще «чужого» для него мира, он должен познакомиться с тем, как живут его сверстники в этом незнакомом мире, в какие игры играют, о чем говорят, что читают и какие фильмы смотрят.

Другими словами, содержательная «беспредельность» преподавания иностранных языков как раз и связана с вовлечением в предмет обучения многочисленных гуманитарных областей познания: антропологии, философии, истории, психологии, культурологии, фольклористики, литературоведения и т. д. «Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, – отмечает И. А. Зимняя, – изучением свойств, закономерностей которой является предметом других дисциплин. Язык как учебная дисциплина в этом смысле “беспредметен”» (Зимняя 1985: 21). Язык как предмет изучения, таким образом, приобретает метапредметный характер, обслуживает всю область деятельности индивида, им овладевающего. Будущему учителю иностранного языка необходимо эту область знать, если не досконально, то хотя бы в первом приближении.

Итак, что же понимается под «языковым миром ребенка», с какими компонентами этого мира предстоит познакомиться будущему учителю иностранного языка?

Языковой мир ребенка представляет собой специфический возрастной тип концептуализации действительности, манифестируемый в речи и речевом поведении, в способе восприятия и способе производства текстов. Описание языкового мира ребенка, на наш взгляд, должно проводиться по трем узловым параметрам: на уровне слова – номинация (словообразовательные и лексико-семантические окказионализмы), на уровне высказывания – речевое поведение (клише и коммуникативные стереотипы, метакоммуникация, речевые стратегии и тактики), на сверхфразовом уровне (знание и понимание текстов, создание текстов, интертекстуальность).

Иными словами, языковой мир ребенка определяется триадой «язык – коммуникация – текст». Каждый из этих компонентов имеет свою структуру и свои особенности. Так, рассматривая область детской коммуникации, мы обсуждаем со студентами «живой» детский фольклор, используемый в игре, – это позволяет будущему учителю проводить игры, сопровождая их аутентичными речевыми клише; обсуждаем специфику речевого общения со сверстниками и со взрослыми. Взаимоотношение текста

и ребенка рассматриваем как взаимообращаемый процесс: восприятие текста ребенком («ребенок, погруженный в текст») и производство текста ребенком (ребенок-рассказчик и ребенок-писатель).

Будущему учителю иностранного языка необходимо знать особенности языковой деятельности ребенка, его удивительную изобретательность в отношении речеупотребления, что позволяет студенту понять многие закономерности изучаемого иностранного языка, формирует его языковое чутье. То, что усвоено в детстве, входит в когнитивную базу носителя языка. Поэтому важно получить представление о том, как носители этой культуры (в нашем случае, дети младшего школьного возраста и дошкольники) обходятся с языком, что они могут «строить» из его «первоначальных».

Лингвокреативность как ведущая когнитивная характеристика речевого развития отмечается всеми исследователями детской речи (Доброва 2014 и др.). Сравним креативные словоформы немецких и русских детей.

Hinfaller =j-d., der *hinfällt* (русс.: *вылезатель* = тот, кто вылезает)

strümpfig = mit *Strümpfen* (чулочный = в чулках). Ср. русск.: *зонтиковый* -> *зонтиковая (дождливая) погода* (*Regenschirm* = *Regenschirmwetter* вместо *Regenwetter*);

abendbrot (русс.: *гармонить, продырить*);

verdickern (русс.: *убольшаться*);

ich bin der hauptste > *erste* (русс.: *Петя дылнее, чем Вадик*);

verbrechen (*zerbrechen*); (русс.: *спрятать* = *спрятать*);

Fortschritt (*конкр.*, *шаг вперед* в настольной игре; *узуальное значение: прогресс*); (ср. русск.: *искусственный – сделанный из куста*);

Leichtigkeit = *лёгкость* по аналогии с: *Schwierigkeit* = *трудность* (русс.: **горячень* по аналогии с: *свежечсть*); **Stehuhr* (= *Standuhr*); **Verirrgarten* (= *Irrgarten*).

Знакомство студентов с детскими словообразовательными инновациями способствует, как было сказано выше, развитию их языкового чутья. Однако не менее важным представляется и другой эффект этого знания: оно помогает понять природу ошибок и быть в своей педагогической деятельности толерантными к так называемым креативным ошибкам детей, осваивающих иностранный язык. Ибо ничто так не губит интерес к изучению языка, как гипертрофированное внимание к грамматической корректности речевого употребления.

В области коммуникации необходимо знакомить будущих учителей с типичными для изучаемой культуры детскими играми, включая клише ведения игры, а также с типичными клише, используемыми взрослыми в коммуникации с детьми для характеристики их действий, поведения, характера. Например, егоза / *Quecksilber*, грязнуля / *Schmutzfink*,

Почему – потому, что кончается на «у» / Warum ist die Banane krumm и т.п. Как правило, такая лексика и подобные клише не включаются в лексический минимум практических занятий подготовки будущих учителей иностранных языков. Курс по выбору «Языковой мир немецкого ребенка» восполняет этот пробел.

Следующий важный компонент мира ребенка – это текст. С раннего детства ребенок живет в мире текстов – от колыбельных песен, через сказки, считалки, потешки к детской книге, чтению и созданию своих текстов.

Для адекватного восприятия текста – а речь идет о художественном тексте, т. е. детской книге – ребенок должен обладать двумя необходимыми условиями: владеть языком и уметь читать. В условиях естественной аккультурации ребенок овладевает языком еще до школы, а умение читать формируется, как правило, уже в школе. Но знакомство ребенка с книгой начинается гораздо раньше, чем освоение им алфавита и умение читать. При всей значимости новых коммуникационных каналов формирования текстовой культуры (телевидение, интернет, компьютерные технологии) книга остается в дошкольном детстве главным источником образов национальной картины мира.

Именно поэтому будущий учитель иностранного языка должен хорошо представлять себе образы персонажей детских книг страны изучаемого языка. Ведь входя в когнитивную базу носителей языка, они широко используются в качестве прецедентных имен и ситуаций, необходимых для понимания актуальных текстов во всех сферах коммуникации. Образы переходят из художественной литературы в мир мультимедиа, на улицы города в виде урбанонимов, тиражируются индустрией игрушек и становятся неотъемлемой частью национальной культуры. Ориентиром для знакомства с этой частью культуры детства немецкого ребенка могут служить культуроведческие справочники – «путеводители» по миру образов детских текстов (Амзаракова, Майнагашева 2005).

Большое значение мы придаем знакомству студентов с немецкой детской литературой. Вообще текст как феномен культуры играет в становлении языковой личности ребенка неопределимую роль. Представление о том, что сегодняшние дети и подростки в Германии читают меньше или не читают вовсе из-за предпочтения цифровых носителей информации, опровергается современными данными. Так, в 2010 году газета «Моргенпост» сообщала, что из 83 опрошенных берлинских детей практически 94% читают много или иногда ([Wie-Kinder-und-Jugendliche-heute-lesen.html](#)). Статистика Центра изучения чтения (KMS) за 2018 год, основанная на значительном материале (2649 тысяч опрошенных детей от 6 до 13 лет), свидетельствует о том, что книги в бумажной форме читают не реже одного дня в неделю

79,1% детей, а в электронной форме лишь 6,4% детей (Kinder-Medien-Studie 2018).

Если десять лет назад в предпочитаемых книгах доминировали зарубежные писатели, то сегодня дети отдают предпочтение отечественным сериям молодых немецкоязычных авторов Маргит Ауэр, Тани Стевнер, Алисы Пантермюллер. Кати Брандис (Grunddaten Kinder und Medien 2019), хотя называют и классиков детской литературы (Отфрид Пройслер). Обнаруживаются и читательские предпочтения. Для мальчиков это фэнтези типа «Гарри Поттера» и «Эрагона» или детективы, для девочек книги о любви или фэнтези, особенно если там присутствует тема любви (там же).

Ценности и предпочтения изменяются стремительно с изменением условий жизни и развитием коммуникационных технологий. По данным исследований в области использования детьми IT-возможностей 40% детей Австрии 6–10-летнего возраста и 59,1% детей Германии 6–13-летнего возраста имели свой мобильный телефон (Öö. Kinder-Medien-Studie 2018). Подобные факты социальной жизни общества также необходимо знать будущему учителю иностранного языка.

Обоснование предпочтений соотносится с особенностями психофизиологического и когнитивного развития ребенка: с повышенной эмоциональностью, лингвокреативностью, фантазией и воображением. Детям 6–13 лет нравятся персонажи, обладающие юмором, необычными, часто фантастическими свойствами, находящими выход из любого положения. Поэтому любимыми героями для них становятся Пеппи Длинный Чулок, Гарри Поттер, Бенжамин Блюмхен, Пятеро друзей и пр.

Таким образом, знакомство с миром немецкого ребенка во всем многообразии его лингвистических, психолого-педагогических и социальных аспектов помогает будущему учителю иностранных языков решать целый комплекс педагогических задач, связанных с формированием личностных и метапредметных результатов обучения.

Литература

Амзаракова И. П., Майнагашева И. С. Путеводитель по миру образов немецких детских текстов: Культуроведческий справочник. М., 2005.

Доброва Г. Р. Лингвокреативность детей раннего возраста: к вопросу о необычных стратегиях речевого поведения // Лингвистика креатива – 3: коллективная монография / Под общ. ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2014.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.

Grunddaten Kinder und Medien Zusammengestellt aus aktuellen Befragungen und Studien von Heike vom Orde (IZI) und Dr. Alexandra Durner, 2019. Код доступа:

- [https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Kinder_u_Medien.pdf]. (Дата обращения: 12.04.2019).
- Kinder-Medien-Studie 2018: KMS 6–13 Preschool 4–5- Berichtsband. Код доступа: [<http://miz.org/downloads/dokumente/941/2018-Kinder-Medien-Studie.pdf>]. (Дата обращения: 12.04.2019).
- Öö. Kinder-Medien-Studie 2018. Код доступа: [https://www.eduresearch.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/KinderMedienStudie_ZusFassung_2018.pdf].
- Wie Kinder und Jugendliche heute lesen // Morgenpost, 14.06.2010. Код доступа: [<https://www.morgenpost.de/schueler/article104245290/Wie-Kinder-und-Jugendliche-heute-lesen.html>] (Дата обращения: 10.04.2019).

Елена Валерьевна Маркасова
Пекин, Кунтай
markasovaelena@yandex.ru

МЕТОД ЦЕЛЫХ СЛОВ, ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ И УЧИТЕЛЬНИЦА ЭЛЬКИНА

В России были известны различные способы обучения чтению. В XVII в. применяли метод чтения «по складам»: учились из букв складывать слоги (веди-аз – ва), а когда названия букв затверживались наизусть, переходили к чтению «по верхам», что означало чтение без проговаривания названий букв и получившихся на промежуточных этапах слогов. Этот метод был распространен и в XVIII в. В первой трети XIX в. практиковался слоговой метод, при котором без распознавания букв заучивались слоги. Он периодически возрождался на протяжении XIX–XX вв. В 1870-е г. повсеместно распространились многочисленные звуковые методы обучения грамоте. При всем разнообразии подходов к дидактическому материалу представителей этого «звукового» направления объединяло одно: ученики постигали законы языковой комбинаторики на основе изучения свойств звуков и способов их передачи на письме. Обзор принципов каждого метода и библиография см. во введении С. П. Редозубова (Редозубов 1941).

Метод целых слов был известен в Европе как метод, который можно использовать для обучения социально запущенных детей. В 1901 г. бельгийский педагог, психолог Ж. О. Декроли (1871–1932) использовал его «для обучения отсталых и ненормальных детей» (Декроли 1927). В России же он применялся при обучении взрослых уже во второй половине XIX в. (Писарев 1860: 56–74): «Эта метода, признанная современною педагогикою, действительно рациональнее прежней методы и отличается большими практическими удобствами. Когда русскому человеку говорят русское слово, он его понимает, но, когда неграмотному

человеку называют букву, он решительно не в состоянии понять, что это такое» (Писарев 1860: 57).

На рубеже веков преобладал звуковой аналитико-синтетический метод, который предполагал освоение звуков, а затем, после анализа буквенно-звуковых соответствий, знакомство с целыми словами. Самому чтению предшествовали «изустные упражнения в звуках» (Зимницкий 1908: 86).

В 1920-е г. в стране использовались в основном два метода: «Два метода сейчас, так сказать, в ходу: с одной стороны, метод звуковой, с другой стороны, метод целых слов, или американский метод. Каждый из этих методов имеет свою естественную сферу применения. Американский метод, как и указывает его название, возник на почве английского языка и возник в силу того, что английский язык имеет историческую орфографию, такую, в которой очень трудно (если не невозможно) применить звуковой метод в чистом его виде. Там, действительно, правила соответствия между буквами и звуками крайне трудны, зачастую неуловимы. Поэтому сначала там дают слова целиком, как некие иероглифы. Потом, на основании достаточного запаса этих целых слов, разным образом, с разными видоизменениями, по-разному предоставляется детским мозгам самим упорядочивать эти соотношения. Звуковой метод, конечно, главным образом приспособлен к фонетической орфографии» (Щерба 1957: 51).

До 1924 г. были распространены оба метода (звуковой и целых слов), однако второй чаще использовался при обучении взрослых. В качестве основного, утвердившегося в государственном масштабе, метод целых слов служил с 1924 по 1936 г. (Поляк 1928; Чеботарев 1930). Возвращение к звуковому аналитико-синтетическому методу началось в 1936–1937 г.

Новый этап использования метода целых слов начинается 1990-е г.: он пропагандируется представителями различных негосударственных воспитательных учреждений и отдельными авторами как метод, дающий возможность максимально быстро обучить чтению ребенка в возрасте до трех лет. Пример тому – многочисленные издания с грифом «Школа раннего развития. Методики Тепляковой» (Теплякова 2003). Книга предназначена «для детей 1–2 лет».

Метод целых слов для преподавания русского языка как иностранного в течение трех лет применяется в Пекинском университете, где организованы общеуниверситетские группы для желающих изучать русский язык с нуля. В эти группы приходят студенты, магистранты, аспиранты, сотрудники университета. У всех разные специальности (химики, физики, математики, экономисты, историки, археологи, искусствоведы и др.) и разные цели: читать по-русски Пушкина и Чехова, изучать научную литературу, поехать на экскурсию, в экспедицию, на

стажировку или на практику в Россию или в одну из стран СНГ, поступить в аспирантуру в русский университет и др.

Возраст участников такой группы – от 20 до 38 лет. Состав группы – от 20 до 32 человек, из которых 18–20 регистрируют свое членство в группе и в конце курса сдают экзамен. Остальные ходят в качестве вольнослушателей: некоторые уже не учатся, а работают, некоторым не нужны баллы, поскольку они уже достигли всех необходимых показателей по формальным критериям обучения. Как правило, основной состав – китайцы, но каждый год бывает 3–5 человек из других стран (Германия, Великобритания, Словения, Турция, Казахстан, Япония, Корея, США и др.).

В первом семестре на этот предмет отводится 72 часа (два раза в неделю), однако 6 часов обычно пропадает из-за праздников.

Преподавание нужно начинать с русских букв, то есть с алфавита, однако постепенное изучение букв и звуков, которое предполагают существующие учебники, неприменимо в этой аудитории. Если из 72 (а реально из 66) часов треть потратить на изучение букв и слогов, то к концу семестра студенты не научатся читать и говорить, а их бедные грамматические навыки не позволят им изучать дальше русский язык самостоятельно.

Поэтому мы попробовали построить курс по-другому. Уже на первом уроке, после коллективного проговаривания вслух букв алфавита, мы переходим к чтению. В процессе чтения алфавита мы складываем небольшие слова, которые сами просятся на доску: а, ау, баба, да, нет, мама, папа, как, тут, там, где, это, я, мы, ты, вы, он, она, оно, они. Параллельно используем (для многократного повторения простых слогов) звукоподражательные слова, имитирующие речь животных: му-му, га-га-га, ку-ку, кря-кря, хрю-хрю, ку-ка-ре-ку, мяу-мяу, гав-гав, р-р-р, и переходим к чтению и заучиванию первого стихотворения: «– Гуси-гуси! – Га-га-га! – Есть хотите? – Да-да-да!» Эта имитация умения читать обычно вдохновляет студентов.

После этого наступает торжественный момент выбора имени, но для того, чтобы выбрать имя, нужно прочесть список и сообщить о своем выборе вслух: «Я Андрей!»

Анна Оля Нина	Апла Лиля Катя	Лара Валя Таня	Маша Тоня Женя	Даша Соня Женя	Саша Зина	Ира
---------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	--------------	-----

Вова Женя Андрей	Дима Игорь Иван	Миша Валя Иван	Гриша Коля Антон	Саша Илья	Паша Сергей	Вася
------------------------	-----------------------	----------------------	------------------------	--------------	----------------	------

это я – мы – ты – вы

он – она – оно – они

кто что как там тут где

Кто ты? Кто вы? Кто они? Где ты? Где вы? Где они?

Я Саша. Это Ира и Иван. Ты тут. Саша и Паша там. Оля и Коля тут. Он там. Они тут.

сын, дочь, дом, лес, ель, кот, суп, сыр, рис, хлеб, стол, стул, сок, пол, мел, сад, банк, парк, стоп, старт, окно вода луна, мама, папа, небо, солнце, лампа, буква, сумка, ручка, рыба, фото, слово, книга, Китай, тетрадь, студент, Москва, когда, страна, облако, яблоко, дерево, комната, хорошо, молоко, молодец, карандаш, университет

Чтение этих слов начинается хором в медленном темпе, благодаря ритмизации студенты запоминают этот список и в дальнейшем опознают каждое слово как картинку, подобно иероглифам. У китайских студентов, привыкших с раннего детства записывать иероглифы и запоминать их, и русские слова сразу запоминаются как картинка, состоящая из нескольких элементов. Этот минимальный список слов достаточен для примитивных диалогов и для первых диктантов.

После этого на каждом уроке мы читаем новый текст, постепенно расширяя словарный запас. Через полтора месяца проводится зачет по технике чтения. Достигаемая студентами скорость чтения – от 70 до 110 слов в минуту.

Такой тип деятельности очень труден, потому что вступает в конфликт с принятым в китайском языке четким разграничением произносимых единиц речи. Отсутствие пауз между словами в потоке речи в русском языке, как и ассимиляция на стыке слов или позиционные изменения, противоречат требованиям к грамотной литературной речи на китайском. Однако после сдачи зачета все студенты чувствуют себя готовыми к самостоятельному чтению текстов.

Все уроки строятся по одной схеме: чтение старого текста, обсуждение, использование новых слов в живом общении, игры на выбывание (если нет реакции на реплику собеседника на счет раз-два-три, то студент выбывает из игры), изучение грамматики (не более 15 минут) с моментальным включением грамматического материала в новый текст и диалоги. Диалоги возможны между участниками группы и между участниками группы и носителями языка, приглашенными на урок (обычно 4 раза в семестр).

К 10–15 декабря студенты умеют использовать в живом общении четыре падежа (им., род, вин., пр.), все глагольные времена, конструкции с инфинитивом (с глаголами движения, модальными и фазовыми глаголами), сложные предложения с разными союзами (и, а, но, же, потому что, чтобы, что, как) и союзными словами (что, где). Все эти навыки формируются на основе чтения по методу целых слов. Тексты, которые предназначены для чтения на уроке, составляются так, чтобы их содержание напоминало о какой-то ситуации в группе, а грамматика

была приложима к обсуждению тем, естественных для повседневного общения.

Обычно необходимость читать слогги отпадает сама собой. Благодаря экономии времени, отведенного на освоение букв, звуков и слогов (от 8 до 12 вводных уроков по разным учебникам, распространенным в Китае), освобождается время для интенсивного общения на уроке. Поскольку в текстах обычно идет речь о друзьях, членах семьи, коллегах, можно разнообразить грамматику в зависимости от возраста, пола, рода деятельности каждого персонажа. Легкость узнавания старых слов обеспечивает положительный эмоциональный фон при восприятии грамматики. Тексты в первом семестре могут быть грамматически искусственными в большей (текст 1) или меньшей (текст 2) степени.

Текст 1. *Сегодня понедельник. Это трудный день. Русские говорят: «Понедельник – день тяжелый». Я не люблю понедельник, потому что у меня много занятий. С восьми до двенадцати у меня испанский язык, потом я иду в библиотеку, потом с трех до пяти я изучаю математику. Завтра будет вторник. Это очень хорошо. Во вторник я могу долго спать, потому что лекции начинаются в час. Послезавтра среда. Среду я тоже люблю, потому что у нашей группы в среду физика, математика, философия. Вечером в среду у меня русский язык. Там хорошая группа, много талантливых студентов и красивых студенток. Русские говорят: «Среда пришла – неделя прошла». Потом четверг, пятница, а потом мой любимый день – суббота! В субботу я собираюсь идти в театр. А вы?*

Текст 2. *Дорогой Вася!*

Как дела? Как успехи?

Раньше у меня не было времени, чтобы написать письмо. Вечером я думал, почему у меня нет свободного времени, но ничего не придумал. Спросил бабушку. Моя бабушка говорит, что я не умею планировать день. Конечно, она говорит правильно.

Вчера утром я проснулся в десять часов. Потом я играл в теннис. Днем я играл в футбол. Я тебе писал, что у нас хорошая команда? Я не завтракал, не обедал, не ужинал, потому что не было времени... Три часа я играл на гитаре. В шесть часов позвонил мой друг Иван. Он приехал из Харбина. Его подруга Рита приехала из Москвы. Они пришли в гости. Мы долго говорили, потом гуляли, потом танцевали, потом пили чай и ели торт. В десять часов они ушли.

В одиннадцать часов я подумал, что не сделал домашнее задание. Дома все уже спали. Я сел на стул и начал читать текст. Ох... Почему текст большой и трудный? Я ничего не понимал. Я

не мог читать внимательно. Я начал писать, но написал только одно предложение. Я тоже очень хотел спать.

Утром я пошёл в университет. Я не люблю нашего профессора, потому что он любит спрашивать: «Вы делали домашнее задание? Или вы сделали домашнее задание?» Очень вредный человек! Он пишет новые слова, а я еще не знаю старые. Надо выучить эти слова, но нет времени.

А что ты сейчас делаешь? Как дела в школе? Как твоя сестра? До свидания. Пиши. Саня

Завершая повествование о методе целых слов на занятиях с китайскими студентами, отмечу, что сама идея была инспирирована словами Л. В. Щербы о сходстве «целых слов» с иероглифами, а также обаянием образа учительницы Элькиной в поэме Евгения Евтушенко «Братская ГЭС» (Евтушенко 1983: 486–488). Как известно, учительница Элькина не вымышленный персонаж, а вполне реальный человек. Дора Юльевна Элькина (1890–1963), приехав из Саратова в Петроград в 1917 г., стала сотрудником Внешкольного отдела в Наркомпросе, затем работала агитатором в агитпоезде ВЦИК, была составителем букваря для взрослых, одним из организаторов кампании по ликвидации безграмотности. Д. Ю. Элькина пишет: «В сравнительно короткие сроки нужно было обучить чтению и письму людей, не готовых с простодушием и любознательностью ребенка в течение 2–3 недель (как предлагала традиционная методика) повторять вслед за учителем слоги и звуки с целью установления соотношения между написанным и произносимым текстом. (Элькина 1957: 66). Для обучения красноармейцев учительница использовала вырезанные из газет слова и слоги. В 1920–1924 годах были изданы специальные буквари для взрослых, основанные на методе целых слов (Маркасова 2006: 237–242).

Единомышленница и землячка Д. Ю. Элькиной, автор методических пособий и составитель книг для чтения и азбук Л. К. Шлегер (1863–1942), описывая недостатки звукового метода и преимущества метода целых слов, писала: «Учитель связан в выборе слов. Пока тот или другой звук не пройден, слово давать детям нельзя. Основывается звуковой метод на слуховых восприятиях <...>. Зрение развивается интенсивнее слуха и дает нам, после кожного чувства (осознания), наибольшее количество впечатлений от окружающего мира. Метод целых слов этому отвечает» (Шлегер 1927: 43) Она же пишет о том, что учитель до начала чтения должен «развить» зрительную память ребенка, показывая ему яркие геометрические фигуры.

Именно в китайской аудитории, имеющей высокоразвитое зрительное восприятие графических знаков, можно обучать студентов с помощью этого метода.

Литература

- Декроли Ж.* Школа и воспитание // Новые пути зарубежной педагогики / Под ред. С. Иванова, Н. Иорданского. М., 1927.
- Евтушенко Е. А.* Братская ГЭС // Евтушенко Е. А. Собрание сочинений в 3 т. Т. 1: Стихотворения 1952–1964 г.г., 1983. С. 486–488.
- Зимницкий В.* Обучение грамоте по звуковому способу: Сборник методических разъяснений, указаний, приемов и примерных уроков, разработанных известными педагогами. М., 1908.
- Маркасова Е. В.* У истоков новой нормативности: «Любовь к слову», риторический арсенал школьного образования 1920-х и языковая рефлексия 1990-х гг. // *Landslide of the Norm: Linguistic. Liberalisation and Literary Development in Russia in the 1920s and 1990s.* Slavica Bergensia, 2006. P. 235–263.
- Писарев Д. И.* Народные книжки // Сочинения в 4-х т. Т.1: Статьи и рецензии 1859–1960. М., 1860. С. 56–74.
- Поляк Г.* Новая школа на Западе: Педагогическая система Декроли, М., 1928.
- Редозубов С. П. К. Д.* Ушинский, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров об обучении грамоте: Основы звукового метода. М., 1941.
- Теплякова О. Н.* Мир младенца: Мой день. СПб., 2003.
- Чеботарев А. И.* Тесты Декроли и Требью и возможность их применения в массовой школе // Известия Нижегородского гос. ун-та. 1939. Вып.1. С.167–179.
- Шлегер Л. К.* Подход к грамоте методом целых слов // Практика школы первой ступени / Под ред. С. Н. Луначарской. М., 1927. С. 43–49.
- Щерба Л. В.* Новейшие течения в методике преподавания родного языка // Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 50–55.
- Элькина Д. Ю. Н. К.* Крупская – выдающийся руководитель народного просвещения (из воспоминаний о совместной работе) // Советская педагогика. 1957. № 8. С. 63–74.

Елизавета Александровна Хамраева
Санкт-Петербург – Москва, Россия
elizaveta.hamraeva@gmail.com

НОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: КОНЦЕПЦИЯ И РЕШЕНИЯ

В современном мире преподавание русского языка за пределами Российской Федерации столкнулось с потребностью создания специальных измерителей для определения качества языкового обучения детей, а значит, и с проблемой формирования КИМов (контрольно-измерительных

диагностических материалов). Актуальность этой задачи определяется и для обеспечения диагностики речевых умений у детей-билингвов, обучающихся в школах дополнительного образования за рубежом, и для детей, изучающих русский язык как иностранный. При этом используются разные варианты диагностик: активно привлекается европейский языковой портфель, идет работа над созданием системы двуязычных тестовых материалов. Тем не менее синонимия терминов, недопонимание конструктивно важных элементов для обязательного диагностирования, связанных с возрастными особенностями системы, разбалансированность применяемых методик, – все это по-прежнему характеризует сегодняшнюю сферу преподавания русского языка за пределами страны, в том числе и в детском модуле РКИ. Для того чтобы обозначить основные акценты и очертить круг их применения, определим наше понимание содержания использованных терминов.

Итак, мы считаем, что **ребенок-билингв** всегда способен к речевой продукции, причем на обоих языках, а его языки усвоены либо в естественных условиях, либо путем ранней социализации средствами второго языка (например, в системе образования). Определяющим показателем для нас является **гармоничность** и сбалансированность уровней *языковой* и *речевой* компетенции в обоих языках. При этом качество *коммуникативной* компетенции у ребенка-билингва диагностируется в пределах возрастной нормы монолингва. Это отличает данную диагностическую систему от диагностик языкового портфеля, поскольку предполагает более широкий замер сформированных компетенций, в числе которых и социальные, и общеучебные, и собственно языковые. В этом случае и измерители, и методика, которую можно предложить в качестве базовой русским школам за рубежом, основываются на **онтолингвистическом** подходе к обучению. Под *онтолингвистическим подходом* (основатель научного направления «онтолингвистика» – проф. С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2000)) в лингводидактике мы понимаем *общую стратегию обучения родному языку* (или родным языкам), определяющую выбор методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию ребенка, становлению его речезыковых способностей, процессов познания и совершенствования вербального мышления (Хамраева 2018). Действительно, онтолингвистическому подходу отчасти близки познавательный и деятельностный, что уверенно выделяет его в качестве ведущего в обучении второму языку.

При этом мы настаиваем на том, что и методика преподавания русского языка наследным носителям, и диагностика умений у детей, не демонстрирующих гармоничность и сбалансированность языковой и речевой компетенции, должна быть иной, максимально близкой к РКИ.

Таких детей принято называть Heritage Language (термин появился в Канаде), или наследные носители языка. Термины «ребенок-билингв» и «ребенок-наследный носитель» различны, как и методика, и диагностика, и средства обучения для этих контингентов обучаемых. У наследных носителей, как правило, присутствует бытовая речь, «осколочная» грамматика, частично диагностируются некоторые коммуникативные умения. Для их обучения важно понимание разницы процессов межкультурной коммуникации (что абсолютно прозрачно для билингвов), необходимо практически полностью и с нуля формировать навыки чтения и письма. Как правило, русский язык в семьях таких детей ограничен, маргинализован и не является языком познания. Согласно общепринятой терминологии, Heritage Language обозначает любой язык, который ребенок слышал или на котором говорил в детстве, однако уровни его языковой и речевой компетенций существенно отличаются от сверстников-носителей языка и сформированы только фрагментарно. Методика Heritage Language распространена в странах принимающей миграции и целиком построена на реалиях межкультурной коммуникации, поэтому и в диагностике ключевыми становятся именно эти компоненты. Именно поэтому таким детям категорически не подходят учебники для носителей языка: их коммуникативные показатели не соответствуют содержанию таких учебных книг. Очень часто наследным носителям не подходят и учебники РКИ, потому что Heritage-дети хорошо говорят на бытовые темы, но не умеют читать и писать и не стремятся к освоению других предметов на русском языке.

Итак, сегодня очевидным становится **выделение трех разных методик, а на их основе и трех типов диагностик** в детском модуле преподавания русского языка вне России (Хамраева 2018).

1. Методика преподавания русского языка как одного из родных языков ребенка, построенная на основе онтолингвистики. Необходима система диагностики, соотносимая с замерами результатов монолингвов, носителей языка в определенном возрасте.

2. Методика РКИ, применяемая к младшим школьникам в школах дополнительного образования, а также в лицеях и гимназиях при обучении русскому языку иностранцев. Диагностическая система для таких учащихся построена по шестиуровневой шкале, соотносимой с европейским языковым портфелем.

3. Методика преподавания русского языка как Heritage Language. Она применяется, как правило, в средних и старших школах страны проживания ребенка и организована в пределах 1–2 часов в учебную неделю. Ее характеризует неоднородный или разновозрастной контингент, часто мало мотивированный к изучению языка, и старший подростковый

возраст. Диагностические системы в данном случае должны максимально соотноситься с языковыми за мерами, принятыми в стране обучения.

Особой задачей для создания диагностических материалов стало формирование инструментария, действительно связывающего уровень речевого и интеллектуального развития детей, поскольку и для дошкольного, и для школьного, и для подросткового возрастов именно коммуникативные навыки становятся определяющими факторами IQ, а количество и качество вербального мышления становится значимым показателем и в других диагностиках. Мы использовали материалы, составленные на межпредметной основе. Особенно важен этот момент для детей-билингвов, поскольку часто именно русский язык является у них основой для становления когнитивной сферы. Так, например, серия диагностических заданий для детей-билингвов состоит из тестов, направленных на исследование понимания активного владения грамматическим строем речи и одновременный анализ процесса речепроизводства в целом. К учебному тексту даются вопросы на общее понимание смысла прочитанного, а также задания творчески-развивающего, проблемного, исследовательского характеров. Оценка коммуникативных и познавательных умений детей-билингвов производится в соответствии с уровнем языковой и **общеучебной** подготовки обучающегося. Диагностические материалы могут содержать примеры из учебников окружающего мира, литературы, истории. И напротив, для детей, изучающих РКИ и имеющих ограниченный языковой запас, предлагаются хорошо известные в диагностиках наглядно семантизированные упражнения и задания. Упражнения носят системный характер, нацелены на развитие всех видов речевой деятельности и расширение лексического запаса детей. Диагностический материал по РКИ состоит из заданий по пяти основным аспектам: восприятие речи на слух (аудирование), восприятие письменной речи (чтение), продуцирование письменной речи (письмо), устная речь (говорение), лексико-грамматического задания. Тестирование маркировано символами европейского языкового портфеля (от А1.1. до В1.2. в начальной школе). В нашей концепции всегда указана нижняя граница возраста тестируемых – 6 лет, что определяется возрастными требованиями школьной зрелости. Дети старшего возраста могут сдавать материал младшего возрастного диапазона (например, в 12 лет сдавать А2.2.), но дети младшего возраста **не могут** сдавать материал старшего диапазона. Особенность нашей диагностической системы еще и в организационной форме: русским школам дополнительного образования, участвующим в диагностировании, по их запросу выдается сертификат участника с подтверждением количества протестированных детей, соответствующих программным требованиям обучения русскому языку по российским образовательным стандартам. И так, наша

лингводидактическая диагностика позволяет организовать системность, структурированность и целенаправленность деятельности для разработки единых требований к школьному курсу русского языка для всех категорий иностранных обучающихся.

Литература

Хамраева Е. А. Система диагностических измерителей по русскому языку и развитию речи для детей-билингвов // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. М., 2018. С.82–93.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Елена Васильевна Кулеш

Хабаровск, Россия

elenalink@list.ru

Светлана Юрьевна Прасолова

Хабаровск, Россия

resursentr@mail.ru

Ирина Жоржевна Кожурина

Хабаровск, Россия

osadara@ya.ru

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Современные миграционные процессы в России приводят к тому, что в русскоязычной среде проживает все больше некоренного населения. Дети мигрантов, как правило, не теряют родной язык, который выполняет функции языка семейного общения, общения в диаспоре, но в условиях социализации в русскоязычной среде вынуждены изучать русский язык. Современная полиэтническая школа – это новый тип обычной российской школы, в которой нерусскоязычные дети без знания русского языка обучаются не в отдельных классах, а вместе с русскоязычными, поступая не только в первый, но и в другие, старшие, классы без какой-либо специальной предварительной языковой подготовки. Не вызывает сомнения факт, что полиэтнические классы становятся массовым явлением в российских школах.

Рост миграционных потоков оказывает существенное влияние на культурно-языковой и социальный облик Хабаровского края. Дети мигрантов, попадая в русскую языковую среду, очень быстро начинают говорить по-русски, нередко становятся переводчиками для своих

родителей. Этот сам по себе положительный факт дезориентирует и родителей, и педагогов, которые не связывают трудности таких детей в обучении с владением русским языком, объясняют их ленью и отсутствием внимания на уроке.

Однако существует огромная разница между русской разговорной речью и русским языком науки, публицистики и художественной литературы: «элементарный уровень владения русским языком как неродным позволяет удовлетворять коммуникативные потребности на уровне бытовых вопросов». В МБОУ «СШ №76 им. А.А. Есягина» г. Хабаровска обучаются 106 учеников-инофонов, что составляет 18% числа обучающихся школы; это представители самых разных национальностей: армяне, азербайджанцы, таджики, татары, узбеки, казахи, киргизы, армяне и др. Инофон – носитель иностранного языка и соответствующей картины мира. Классы, в составе которых обучаются не менее 20% инофонов, принадлежащих различным национальностям, культурам и языкам, можно признавать полиэтническими классами – классами, в которых в единых образовательных условиях оказываются дети – носители русского языка и русской культуры и дети, не владеющие либо владеющие на бытовом уровне русским языком и имеющие слабое представление о русской культуре. Для всех без исключения инофонов русский язык – это язык обучения, т. е. язык, на котором осуществляется образовательный процесс: язык общения учителя с одноклассниками, язык учебников. Согласно Федеральной целевой программе «Русский язык», закону РФ «О государственном языке РФ» в настоящее время необходимо «продолжить работу по созданию предпосылок для бесконфликтного функционирования русского языка в условиях двуязычия, по обеспечению обучения русскому языку в школах на базе новейших образовательных технологий, внедрения нового поколения учебников, создания и освоения современных методов преподавания русского языка в школе».

Для изучения основ наук на государственном русском языке в общеобразовательной школе необходим базовый уровень, т.е. владение лексикой в пределах школьной программы по различным предметам, системой склонения и спряжения частей речи, основными синтаксическими конструкциями.

Для определения уровня владения русским языком учениками-инофонами начальной школы № 76 им. А. А. Есягина г. Хабаровска нами был взят диагностирующий тест по русскому языку как иностранному для детей младшего школьного и среднего возраста Е. К. Капелюшника, Е. А. Шериной. Данный тест направлен на определение сформированности умений и навыков в разных видах речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), а также на выявление трудностей в

освоении грамматики и лексики у детей младшего и среднего школьного возраста (6–12 лет), для которых русский язык не является родным. Тестирование детей мигрантов по русскому языку позволяет установить уровень владения языком обучения и выработать стратегию обучения. Рассмотрим технологию проведения урока-тестирования, т.е. тестирования в виде урока. Его цель – определить уровень знаний обучающихся (элементарный или базовый).

Для тестирования выбраны наиболее важные фонетические, лексические и грамматические темы, вызывающие трудности у данной группы учащихся. Проверяется усвоенность базовых грамматических категорий системы русского языка (категория одушевленности/неодушевленности у существительного; категории рода, числа и падежа у существительного, прилагательного и местоимений; категории лица, рода, числа, времени и вида у глагола и др.). Тестирование позволяет выявить проблемные зоны, требующие специального внимания.

Проведенное в сжатой форме урока тестирование позволяет выявить лексико-грамматические темы, которые требуют корректировки. Зафиксировав ошибки и определив основные проблемные зоны учитель сможет направленно корректировать знания учащихся по отдельным грамматическим и лексическим темам. Ответы каждого ученика фиксируются в ходе тестирования по всем заданиям, которые отражают различные виды речевой деятельности: аудирование (слушание и понимание на слух), говорение, чтение, письмо. Предложенные задания выполняются детьми во фронтальной, групповой и индивидуальной работе.

После проведения тестирования и фиксирования общего результата (на примере группы инофонов начальной школы), необходимо отметить высокую мотивированность детей к общению: они инициируют контакт с незнакомым учителем, не боятся предстоящего эксперимента, с готовностью участвуют в учебных диалогах. Несмотря на то, что не все задания были детям по силам, ребята уходили с урока с хорошим настроением и выражали желание еще раз поучаствовать в подобной работе. В неформальной беседе на бытовые темы во время перемены мы отметили быстрый темп говорения у некоторых детей мигрантов, у некоторых – отсутствие акцента, единичные случаи грамматических ошибок, однако проведенная работа позволила установить, что дети владеют русским языком на элементарном уровне, который достаточен для общения на бытовые темы. Для обучения на русском языке в общеобразовательной российской школе детям необходимо овладеть русским языком как неродным на базовом уровне.

В связи с этим были даны следующие рекомендации.

1. Корректировочный фонетический курс. Данный курс необходим, чтобы исправлять фонетические и фонематические ошибки и предупреждать автоматизацию ошибочных произносительных навыков. Неразличение твердости/мягкости, глухости/звонкости согласных, неправильная постановка ударения отражаются не только в устной, но и в письменной речи детей в виде орфографических ошибок (когда дети фиксируют на письме особенности своего произношения), а также в виде грамматических и связанных с ними пунктуационных ошибок. Автоматизация ошибок в произнесении окончаний русских слов тормозит развитие лексико-грамматического навыка: мешает освоению системы словоизменения русского языка, где окончания играют ключевую роль, а значит, усвоению грамматических и речевых моделей, с помощью которых по-русски выражается мысль.

2. Корректировочный курс обучения чтению. Оптические ошибки, допущенные детьми в работах, говорят о том, что они, хотя и различают, но все еще путают похожие буквы русского алфавита, следовательно, не понимают того, о чем читают. Несовершенство механизмов чтения тормозит развитие лексического запаса. В свою очередь, расширение лексического запаса позволило бы сделать процесс изучения всех школьных предметов более осознанным и эффективным. Несформированность чтения как вида речевой деятельности приводит к тому, что дети не понимают заданий учебника, т.е. неспособны работать в формате предъявляемых школой требований, не могут работать самостоятельно, их учебная деятельность носит стихийный характер, что не может не сказываться на результате. Кроме того, учитель лишается возможности формировать у детей, не понимающих сущности и логики выполнения заданий, регулятивных УУД.

3. Корректировочный лексико-грамматический курс. Данный курс позволит сформировать у детей мигрантов, слабо владеющих русским языком, устойчивый навык согласования слов в русском предложении в роде, числе и падеже, навык спряжения глагола. Данные навыки являются ключевыми в освоении грамматических моделей русского языка, их отсутствие делает невозможным обучение связной речи.

Исходя из всего вышесказанного, администрация школы приняла решение открыть класс дополнительного образования «Русский язык как иностранный», была разработана программа курса для начальной школы.

Цели программы. Образовательные – направлены на обучение детей способам усвоения общественного опыта, овладение русским языком и введение в активный словарь русских слов, развитие познавательной активности, развитие коммуникативных умений учащихся,

расширение знаний учащихся об окружающем мире, формирование положительного отношения к учебе.

Воспитательные – направлены на решение вопросов социализации и адаптации, повышения самостоятельности, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении, воспитание положительных личностных качеств.

Коррекционные – направлены на компенсацию отставания в речевом развитии, накопление и увеличение словарного запаса, развитие позитивных качеств с тем, чтобы заложить основы дальнейшего продвижения в учении, учитывая индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

Основные задачи.

1. Корректировка и развитие навыков произношения и интонирования речи.

2. Развитие навыков чтения, говорения, слушания и письма.

3. Освоение грамматической базы русского языка в пределах первого сертифицированного уровня государственных стандартов по русскому языку для иностранцев.

4. Освоение лексики, обеспечивающее общение в рамках обозначенных тем бытового характера, а также овладение лексикой основных предметов базового плана начальной школы, обеспечивающей включение ребенка в процесс обучения.

5. Освоение культурно-страноведческой информации, необходимой для адаптации ребенка к новым условиям жизни (формирование фоновых знаний).

К сожалению, не все родители понимают необходимость посещения ребенком класса дополнительного образования. Сегодня класс посещают 12 детей инофонов разных национальностей, 11 из них учащиеся 1 класса, одна девочка обучается во 2 классе. Класс разделен на две группы по 6 человек, что позволяет уделять каждому ребенку индивидуальное внимание.

В заключение важно отметить, что к ученикам-инофонам требуется индивидуальный подход. Жесткие требования к нерусскому ученику могут привести к психологическому шоку, неуверенности в своих силах, нарастанию агрессии и нежеланию заниматься тем, что кажется непосильным. Преодолеть эти трудности ученик сможет только с чутким подготовленным учителем, который поможет пройти первый самый важный этап адаптации, учителем, который не только укажет на ошибки, но и будет работать над ними вместе с учеником.

Елена Николаевна Панфилова

Архангельск

panfilova_elena@list.ru

О ДВУХ СТРАТЕГИЯХ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ РОДНОЙ РЕЧИ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время весьма актуальным в нашей стране является вопрос об обучении взрослых иностранным языкам для целей профессионального общения. Чаще всего это так называемый English for specific purposes (ESP) – английский язык для целей профессионального общения. Под ним понимают английский язык, преподаваемый студентам вузов, работающим профессионалам, нуждающимся в изучении определенной профессиональной лексики и формировании определенных навыков.

Авиационный английский язык (ААЯ) является одной из разновидностей ESP, владение которым на уровне не ниже 4-го (рабочего) по шкале ИКАО (Международной организации гражданской авиации) сегодня обязательно для пилотов и диспетчеров гражданской авиации, поскольку язык – один из важнейших факторов авиационной безопасности.

В общем виде система языковой подготовки авиационных специалистов строится «от частей – к целому» в основном с применением грамматико-переводного, коммуникативного методов. На то, чтобы достичь необходимого уровня, уходят долгие месяцы, а иной раз и годы. Такое обучение весьма затратно во многих отношениях. Даже после многочисленных курсов общение на английском языке, которое осложняется отсутствием визуального контакта с собеседником, продолжает вызывать у людей сильнейшее напряжение и стресс. Настоящим камнем преткновения для многих является сдача экзамена на уровень по Шкале ИКАО.

В связи с этим нам представляется необходимым и важным совершенствование системы языковой подготовки диспетчеров и пилотов гражданской авиации, а в идеале – создание системы обучения именно *речи* на английском языке как части психики человека, а не языку как отвлеченной системе.

Огромную помощь в этом могут оказать данные онтолингвистики, значение которых для практики преподавания иностранных языков признается многими специалистами. Как пишет И. М. Румянцева, «положение о пожизненном развитии психических функций (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и др.), в том числе речевой, позволило ученым по-новому взглянуть на детскую речь, а именно искать в формировании

детской речи те универсальные вехи, на которые можно опереться в обучении иноязычной речи взрослых» (Румянцева 2011: 646).

В своем докладе мы хотели бы остановиться на двух стратегиях освоения детьми речи родной применительно к обучению взрослых речи иноязычной для целей профессионального общения. Имеются в виду *правополушарная* (именуемая также *гештальтной*, или *холистической*) и *левополушарная* (известная также как *аналитическая*) стратегии, наличие которых обусловлено функциональной асимметрией головного мозга человека.

Как известно, обработка информации в левом полушарии осуществляется при помощи анализа, правое же полушарие обрабатывает информацию холистически, не расчленяя ее (Седов 2007: 84). В самом общем виде в процессе онтогенеза освоение языка начинается с правополушарных способов обработки информации и двигается к левополушарным (Там же: 149).

Этот естественный порядок используется при обучении взрослых иноязычной речи в методе ИЛПТ (Интегративный лингво-психолгический тренинг), разработанном И. М. Румянцевой. Именно поэтому языковой материал подается учащимся в целостном виде, без анализа: «Отработка фраз при обучении говорению совершается целиком, в синтетическом виде, что базируется на природном законе целостности восприятия» (Румянцева 2006: 116).

Однако такой подход может вызвать определенный скепсис как у преподавателей, так и у самих учащихся взрослых, которые привыкли пользоваться левополушарными стратегиями при обработке информации. Отметим, что вопросы возникают, как правило, в отношении языковой информации грамматического уровня.

Так, например, М. И. Абабкова, ссылаясь на собственный опыт обучения взрослых английскому языку, для которых характерно преобладание аналитической стратегии освоения языка, отмечает, что «обучение через имитацию погружения их раздражает («Я должна, как попугай, повторять *My name is Masha*, а я не знаю, что такое *is!* Я в Интернете нашла, что *is* означает *являюсь*. Почему мне этого не сказали?»); люди такого типа допускают вполне логичные и предсказуемые грамматические ошибки, связанные со сверхгенерализацией (*I breaked вместо I broke*), а также с тем, что использование того или иного грамматического механизма еще не стало навыком (отсюда – частый пропуск показателя прошедшего времени в спонтанной речи)» (Абабкова 2012: 594).

Наша практика преподавания ААЯ также показывает, что подача языкового материала в целостном виде без анализа не удовлетворяет многих учащихся, даже вызывает некоторое возмущение и требование

объяснить материал, поскольку профессионалы привыкли в своей деятельности к осознанию причинно-следственных связей в работе, что стремятся осознать и в изучаемом языке.

М. И. Абабкова предлагает один из возможных выходов из этого положения – подбирать ту или иную методику с учетом ведущей стратегии освоения языка – аналитической или гештальтной (Абабкова 2012: 594). Так, например, когнитивно-мотивационный метод Дениса Рунова является, по мнению автора, идеальным для людей с аналитической стратегией. В этом методе родной язык не привлекается в качестве посредника. Обучаясь, человек получает инструкцию, как пользоваться тем или иным грамматическим механизмом, а затем, отрабатывая этот механизм в упражнениях и применяя его в свободной речи, доводит навык до динамического стереотипа. В методе Рунова лексический материал подбирается таким образом, чтобы закрепить применение того или иного грамматического механизма (Абабкова 2012: 592).

Признавая вполне очевидные достоинства когнитивно-мотивационного метода, отметим, однако, что немного в природе, и в природе человека в частности, встречается в чистом виде. Подобно тому, как в психологическом отношении не существует стопроцентных холериков, флегматиков, сангвиников и меланхоликов, в плане ведущих стратегий освоения речи нет в чистом виде и право- или левополушарников.

Исследователь детской речи Т. И. Зубкова справедливо отмечает, что в процессе речевого развития дети могут демонстрировать как преобладание одной стратегии над другой, так и их сложное взаимодействие, что обусловлено влиянием множества факторов. Например, «при назывании предмета или действия ребенок, скорее всего, воспользуется словами, даже в случае преобладания холистической стратегии, но при общении с близкими взрослыми он постарается воспроизвести высказывание целиком, не обращая внимания на детали» (Зубкова 2004: 101). Как представляется, подобным же образом обстоит дело и у взрослых.

Механический выбор подходящей методики для людей с аналитической или холистической стратегией, таким образом, вряд ли кардинально решит проблему. Дело в создании таких условий, в которых бы обе эти стратегии, свойственные людям от природы, «включались» и работали в своем сложном взаимодействии в ходе освоения речи на иностранном языке.

Также отметим, что применение человеком той или иной стратегии не означает автоматически, что левополушарная стратегия применяется при сознательном освоении (так наз. путь «от языка – к речи»), а правополушарная – при бессознательном (путь «от речи – к языку»). Как одна, так и другая стратегии могут применяться и в первом, и во втором случае.

Обратимся к тому, как же происходит в ИЛПТ освоение грамматики, то есть того компонента языковой системы, для которого, казалось бы, и требуется в наибольшей степени анализ, применение левополушарной стратегии. В нем подача языкового материала происходит в целостном виде, благодаря чему в сочетании с условиями среды обучения по модели онтогенеза, грамматика становится «самопорождающейся» (Румянцева 2004: 187). «При обучении через ИЛПТ очень хорошо видно, что поначалу, скажем, английская речь взрослого человека, как и родная речь ребенка, имеет "телеграфный стиль" – человек пользуется лишь основными частями речи, часто выпуская связочные глаголы, глагольные и именные окончания, артикли, однако со временем (в нашем обучении очень небольшим) все становится на свое место» (Там же: 187).

Таким образом, принцип подачи языкового материала и отработка фраз в целостном виде не является помехой для левополушарной стратегии освоения речи. Благодаря созданию специальных условий постижение грамматики, как и языка в целом, по всей видимости, начинается с правополушарной стратегии, после чего происходит естественное «включение» левополушарной у учащегося, которому предоставляется возможность самому строить грамматику осваиваемого языка, подобно тому, как ребенок выводит грамматику родного языка из поступающего инпута и ситуаций общения. «При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов <...>: целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями» (Там же: 187).

Таким образом, обе стратегии используются человеком в процессе освоения как родной, так и иноязычной речи. Во втором случае их успешное применение возможно при создании целостной системы обучения, учитывающей не только языковую составляющую, но и множество других факторов, влияющих на успешное освоение речи на иностранном языке как части психики человека, то есть «от речи – к языку», что и следует учитывать при построении системы обучения англоязычной речи взрослых людей для целей профессионального общения.

Литература

Абабкова М. И. Обучение второму языку как алгоритм и как имитация погружения // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения

К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (24-26 апреля 2012 г., г. Санкт-Петербург). СПб., 2012. С. 590–595.

Зубкова Т. И. О двух тенденциях речевого онтогенеза и разных стратегиях построения вербального текста // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004. СПб., 2004. С. 100–104.

Румянцева И.М. К понятию речевого онтогенеза и возможности его моделирования // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции (СПб., 27–29 марта 2006 г.: К пятидесятилетию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена/ Редколл.: С.Н. Цейтлин (отв. ред.), Т.А. Круглякова, М.Б. Елисеева. СПб., 2006.

Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

Румянцева И. М. О моделировании речевого онтогенеза при формировании иноязычной речи взрослых // Онтолингвистика – наука XXI века : материалы международной конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург). СПб., 2011. С. 646–648.

Румянцева И.М. О моделировании речевого онтогенеза при формировании иноязычной речи взрослых // Онтолингвистика – наука XXI века.

Седов К.Ф. Нейропсихоллингвистика. М., 2007.

Полина Георгиевна Гельфрейх

Парма – Милан, Италия

pgelfreikh@inbox.ru

ЧТО МОЖЕТ ДАТЬ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ ВЫХОДНОГО ДНЯ

В ноябре 2015 г. была утверждена концепция «Русская школа за рубежом», разработанная Россотрудничеством (Концепция). Этому предшествовала пара лет жарких дискуссий о типах школ, целях, задачах и формах сохранения русского языка у детей соотечественников, способах государственной поддержки движений по сохранению унаследованного языка вне России. Хотя данный проект не привел к разработке единой, признанной на государственном уровне модели русской зарубежной школы, были подняты жизненно важные вопросы функционирования подобных учебных заведений. Сегодня, почти 4 года спустя, можно утверждать, что во многих странах варианты моделей такого образования успешно реализованы. Русская зарубежная школа в лучших своих вариантах перестала делать попытки бездумного переноса советской модели в европейскую реальность и обрела свой стиль и свое лицо. Это означает, что основатели

новых русских зарубежных школ (русские зарубежные школы в абсолютном большинстве создаются группой энтузиастов) обращаются прежде всего к опыту успешных школ выходного дня в своих странах, а не напрямую к модели российской традиционной школы, как это было еще 10–15 лет назад. Следует ли из этого, что опыт традиционной советской и/или российской школьной педагогики оказался для русских зарубежных школ, работающих с естественными билингвами, бесполезным? Однозначно, нет. Рассмотрим проблемы, связанные с учебным процессом.

1. Программа и организация учебного процесса. Советское и российское традиционное образование часто обвиняют в оторванности от жизни, избыточном влиянии идеологии, цензуре, отсутствии выбора и пр. (Советская система образования...) Тем не менее в эти годы создавалось системное образование, отличающееся продуманностью и выверенностью фактического материала (оставим в стороне вопрос об интерпретации исторических событий и другие спорные вопросы). Можно говорить также о преемственности между разными ступенями образования, о разработанных методических пособиях для учителей и дидактических материалах для учащихся. Интересно отметить, что практически все русские зарубежные школы, независимо от страны, используют в своей организации модель не национальной школы по месту функционирования, а российского школьного образования. В русских школах Италии образовательный маршрут делится на начальную (1–4), среднюю (5–9) и старшую (10–11) школу со сквозной нумерацией, тогда как в итальянской школе каждая ступень начинается с 1-го класса, и длительность обучения на каждой ступени не совпадает с российскими стандартами: начальная школа – 5 лет, средняя школа – 3 года, старшая – 5 лет. Даже если материал одного класса российской школы проходится за 2 года, школы стараются не вносить путаницы в российскую нумерацию. То же касается и отметок. Учителя в русских школах используют российскую пятибалльную систему, даже если в стране приняты другие варианты. Многие учителя русских зарубежных школ, работающие по современным пособиям для билингвов, признаются, что постоянно сверяют свою программу с традиционной программой школ РФ, так как это позволяет учесть, какие темы изучены, а какие нет. К основным проблемам использования программ и федеральных стандартов российских школ в зарубежной школе можно отнести следующие: дублирование части программы национальными школами, слабый уровень владения русским языком, недостаточные фоновые знания, отсутствие учета особенностей обучения естественных билингвов, ограниченное время на обучение. Большинство русских зарубежных школ являются школами выходного дня, т. е. принимают учеников 1–2 раза в неделю. Количество учебных часов на каждый предмет

зависит от страны функционирования и в Европе обычно варьируется от 30 (Италия, Испания) до 45 (страны Северной Европы, Германия). Русская зарубежная школа нуждается в разработанных программах и УМК по целому ряду предметов. В большинстве случаев за основу могут быть взяты российские традиционные программы, но они нуждаются в переработке и адаптации. Это работа до сих пор не проделана. Ряд школ создают свои программы для отдельных курсов, но у них не хватает ресурсов, какие имелись у Министерства образования СССР, привлекавшего к этой работе вузовских специалистов по РКИ, школьных методистов, учителей русских зарубежных школ, ученых, занимающиеся вопросами билингвизма.

2. Учебники. Чаще всего в русских зарубежных школах на начальном этапе используются учебники по программе «Школа России» (русский язык, литературное чтение, окружающий мир, математика). У руководителей школ нет единого мнения о том, нужны ли математика и окружающий мир в школе выходного дня, некоторые заменяют эти предметы различными факультативами или кружками. Однако интерес к русскому как метапредметному языку растет, неслучайно издательства «Златоуст» и «Русский язык. Курсы» начали выпуск учебников по различным предметам на русском языке (Саматова, Горина, Лаврова 2019; Гусева, Дворкина, Полякова 2016).

Сложнее обстоят дела со средней школой. Если учебники для начальных классов в известной степени соответствуют ожиданиям родителей и учителей при умелой их адаптации к возможностям конкретного класса, то начиная с 5 класса средней школы работать по традиционным российским учебникам по русскому языку становится объективно невозможно: в программу включено больше орфограмм и пунктограмм, чем учебных часов в году. Кроме того, учащиеся русских зарубежных школ нуждаются в гораздо большем времени на развитие устной и письменной речи, в работе над расширением словарного запаса и пр. В 2014 г. издательство «Фрегат» выпустило удачный учебник по русскому языку как неродному для учащихся 5–6 классов (Багге, Белокурова, Гвоздинская 2014), который, к сожалению, не был предложен русским зарубежным школам, не переиздавался и не предлагается в свободной продаже. Аналогичная судьба постигла авторскую программу по литературе под редакцией И. Н. Сухих (Рыжкова, Воюшина Костюхина 2009), дававшую большие возможности для нахождения параллелей в программе по литературе национальной школы. Однако учебники этой линейки перестали поставаться по линии Россотрудничества и практически исчезли из книжных магазинов в России. Сейчас русские школы могут пользоваться учебником В. Я. Коровиной (Коровина 2017), который одновременно является и хрестоматией. В условиях проживания вне России такое издание

облегчает работу с текстами. По истории России популярностью пользуются учебники А. А. Данилова (Данилов 2018), оформление которых привычно для учеников зарубежных школ. В учебниках этой серии материал сокращен и хорошо проиллюстрирован.

Почему учебники, специально написанные для естественных билингвов, не всегда находят себе применение в русских зарубежных школах, несмотря на то что учебники по ФГОСу имеют много недостатков? Ответ прост: нет всей линейки учебников по классам (существуют отдельные пособия на 8–10 лет, например), нет преемственности между разными сборниками, часть написана российскими авторами, не имеющими опыта работы с русскоязычными детьми в Европе, другие ориентированы на определенную страну и пр. Тем не менее будущее за учебниками, созданными специально для русских зарубежных школ. Возможно, необходимо создать варианты учебников для школ РФ, адаптированные под естественных билингвов. Такая работа должна вестись в тесном сотрудничестве с учителями, имеющими четкое представление об уровне и потребностях обучающихся.

3. Кадровый вопрос. Кадры – еще один большой вопрос русской зарубежной школы. Требования к учителю в такой школе очень высоки: он должен владеть методикой преподавания своего предмета, знать особенности билингвов и основы методики РКИ, уметь увлечь детей (русская школа не является обязательной), уметь работать с родителями (при одном дне школьного обучения без помощи родителей результатов достичь сложно), владеть компьютером, умением адаптировать чужие и составлять свои материалы. В некоторых случаях учителю приходится выступать в роли логопеда или психолога. Сегодня очевидно, что учитель русской зарубежной школы – это особая фигура образовательного процесса, к которой предъявляются высочайшие требования, но на которую нигде не учат. Ни вузы России, ни западные университеты не выпускают специалистов с такой квалификацией. Больше всего в русских школах работает филологов-русистов и преподавателей иностранных языков. Сложнее найти предметников: историков, математиков, географов и пр. Иногда выбор дополнительных предметов в школе зависит от имеющихся кадров. Трудно найти профессиональных воспитателей детских садов и учителей начальной школы. Именно поэтому педагогические вузы России должны были бы организовывать для учителей дальнего зарубежья курсы по базовым вопросам методики преподавания и переквалификации (обучение грамоте, письму, счету и пр.) Пока такие курсы существуют только по РКИ и по методике преподавания русского языка билингвам. Курсы эти часто организованы факультетами РКИ, поэтому учителя начальных классов русской зарубежной

школы лучше знают методику преподавания РКИ, чем базовые вопросы работы с учащимися 1–4 классов. Отметим также, что в русских зарубежных школах работают выпускники советских и российских вузов, порой не знакомые с национальной системой образования (если сами не учились и не имеют детей школьного возраста), поэтому при работе они опираются, прежде всего, на российскую методику преподавания. Вопрос о том, должны ли при обучении билингвов учитываться особенности Я1 и национальной системы образования, остается открытым.

4. Документ об обучении в русской школе. Говоря о том, чем привлекательно для зарубежных школ IV типа сотрудничество с российскими общеобразовательными школами, нельзя не упомянуть другую проблему функционирования русских зарубежных школ: отсутствие официальной аттестации и государственного документа на выходе. Другими словами, сертификаты и дипломы, выдаваемые русскими школами, приравниваются к справкам частных языковых курсов и не имеют никакого официального признания. Это отрицательно сказывается как на авторитете самих школ, так и на мотивации обучающихся. Неслучайно значительное количество учащихся прекращает посещать занятия в возрасте 10–12 лет, несмотря на то что исследования показывают, что занятия в русских школах положительно влияют на сохранение русского языка и на повышение грамотности (Перотто Моника, проф. Болонского университета, доклад на конференции 22 марта 2019 «Билингвизм в современном мире», Парма, Италия)

Странам, где существует национальный экзамен по русскому языку для старшеклассников (Великобритания, Венгрия и др.), эта проблема практически не знакома, но, к сожалению, таких стран меньшинство. Так как вопрос единой модели и сертификации русских школ IV типа в Концепции доработан не был, каждая отдельная школа решает данный вопрос по-своему. Ряд школ выдают собственные аттестаты и даже медали (Лондонская школа русского языка и литературы Ольги Брамли, Великобритания); другие ориентируются на ТРКИ головных центров тестирования (РУДН, МГУ, СПбГУ); третьи предпочитают тестирование для детей-билингвов, разработанное институтом русского языка им. А. С. Пушкина. Кроме сертификационного тестирования, существует диагностика билингвов Елабужского института Казанского федерального университета, созданная под руководством Е. Л. Кудрявцевой (Кудрявцева 2014) и Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена под руководством Е. А. Хамраевой. Хотя эти две системы диагностического тестирования предполагают выдачу сертификатов, признанных в ряде стран, в настоящий момент они распространены слабо. Необходимо отметить, что и

национальные экзамены, и ТРКИ созданы по системе CEFR, т. е. общеевропейских компетенций владения иностранным языком, другими словами, используют ту же шкалу, что и для оценки языка иностранного, что часто встречает непонимание и неприятие родителей естественных билингов, которые считают русский язык для своих детей родным, независимо от реального уровня владения им. Кроме того, CEFR подразумевает 6 уровней владения языком, которые неравнозначны по количеству часов, необходимых на освоение, и даже при делении на подуровни эту систему сложно соотносить с программами обучения в русских школах.

В настоящее время единственным документом, подтверждающим владение русским языком как родным, является аттестация по программе школ РФ, которая включает компоненты «русский язык как государственный» и «русский язык как родной». При всех сложностях и недостатках работы по программам школ РФ в русской зарубежной школе, этот вариант остается привлекательным для значительного числа как детей эмигрантов, так и детей из смешанных семей. Например, в русской школе им. Льва Толстого в Милане в год проходит промежуточную аттестацию от 50 до 85 человек. В последнее время популярность начинает приобретать возможность получить российский аттестат. К сожалению, программа «Московский аттестат»¹ была закрыта, зарубежные школы вынуждены обращаться к частным организациям и платным программам, что делает обучение крайне дорогим и недоступным для ряда учащихся. По опыту работы русской школы им. Льва Толстого в Милане можно сказать, что ученики с уровнем русского языка В1 получают на ЕГЭ по русскому языку от 43 до 50 баллов, а учащиеся с уровнем В2 и выше практически не отличаются по баллам от учащихся российских школ. Так, например, лучшие 5 результатов выпуска 2018 года – 95, 92, 87, 82 и 71. Средний балл выпускников составляет 64-67 баллов (результаты последних 3 лет).

Таким образом, можем констатировать, что традиционные школьные подходы могут многое дать русской зарубежной школе, однако это сотрудничество и взаимодействие остро нуждается в ресурсной и экономической поддержке на государственном уровне.

Литература

Багге М. Б., Белокурова С. П., Гвоздинская Л. Г. Русский язык. Книга-учебник для изучения русского языка как неродного для учащихся 5–6 классов. СПб., 2014.
Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Физика 7. СПб., 2016.
Данилов А. А. Учебники по истории России. 6–9 классы. УМК «Сферы». М., 2018.

1. О программе мэра Москвы «Московский аттестат» для детей соотечественников из стран СНГ и Прибалтики см. <https://www.mos.ru/authority>.

- Концепция «Русская школа за рубежом». Код доступа: [<http://www.kremlin.ru/acts/news/50643>].
- Коровина В. Я. и др.* Учебники по литературе для 5–9 классов. М., 2017.
- Кудрявцева Е. Л. и др.* Тесты для билингвов с 3-х до 14-ти лет: тесты на уровень сформированности коммуникативной компетенции на русском языке с учетом другого родного языка и культуры учащихся. Код доступа: [<http://wordpress.bilingual-online.net>].
- Рыжкова Т. В., Воюшина М. П., Костюхина М. С.* Авторская программа по литературе. Литература: программа для 5–9 классов: основное общее образование/ Под ред. И. Н. Сухих. М., 2009.
- Саматова Л.М., Горина Н.Н., Лаврова О.В.* Окружающий мир: учебное пособие для детей-билингвов. Кн.1. М., 2019.
- Советская система образования: достоинства и недостатки образования в СССР. Код доступа: [[URL:https://inance.ru/2018/09/obrazovanie-v-sssr/](https://inance.ru/2018/09/obrazovanie-v-sssr/)].
- Учебно-методический комплекс «Школа России». Код доступа: [<http://school-russia.prosv.ru>].

Анна-Мария Юрьевна Николаева
Москва, Россия
maria@englishnursery.ru

Елена Валентиновна Павлова
Москва – Санкт-Петербург, Россия
sunrain@list.ru

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА БИЛИНГВАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
(ОТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Особенности онтогенеза детской речи определяют лингводидактическую специфику развития и воспитания детей средствами родного и иностранного языков в дошкольном возрасте, когда процесс обучения и общения сливаются. Это позволяет сформировать не только коммуникативные, но и языковые умения на двух языках: выражать заданный смысл разными способами, извлекать смысл из сказанного, отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных.

Объектом обучения при этом выступает язык как система знаков (лексических, фонетических, грамматических), которые являются средствами выражения чувств и мыслей, служат средством общения и волеизъявления. Общение сопровождает все виды деятельности детей (в том числе и так наз. режимные моменты), делая процесс усвоения языковых средств естественным и непринужденным.

Билингвальный компонент образовательной развивающей среды содержит лексические, грамматические, фонетические, страноведческие минимумы для разных этапов освоения языка. Он позволяет учащимся овладеть: 1) графической стороной речи (алфавитом, графикой, правилами и техникой чтения); 2) произносительной стороной речи (четким произношением звуков, их различением, интонацией); 3) лексической стороной речи, которая обеспечивает процесс общения в социально-культурной и бытовой сферах; 4) грамматической стороной речи.

В процессе усвоения языковых средств учащийся осваивает нормы изучаемого языка, применяя их в практической деятельности, опираясь на правила-образцы, которые являются примерами построения высказываний (как спросить, поблагодарить, сказать, выразить отношение и т. п.). В этом случае усвоение правил коммуникации происходит «снизу», на практическом, интуитивном уровне.

Речевой материал в содержании обучения представлен речевыми образцами и охватывает содержание различных ситуаций общения. Так, интенция «Поздороваться с кем-либо» представлена следующими речевыми образцами: *Hello! Hi! How are you? I'm fine, thank you.* «Интенция что-либо попросить за столом» предполагает следующий диалог: – *Please, may I have more bread?* – *Yes, here you are.* – *Thank you!* – *You are welcome!*

Единицы речи усваиваются детьми в процессе ежедневного естественного и игрового общения, а многократное их повторение позволяет запомнить и автоматически воспроизводить в дальнейшем (происходит формирование автоматизированных действий с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, совершаемых в процессе рецептивной или продуктивной деятельности).

Формирование речевых навыков при погружении в языковую среду проходит следующие этапы: 1) ознакомительный (знакомство с языковым явлением в ситуации общения с использованием обширных средств семантизации, что позволяет сформировать представление о способах построения речевого действия); 2) стандартизирующий (достижение автоматизма при выполнении речевого действия); 3) варьирующий (автоматизация речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения).

Особенностью естественного пути освоения языка является отсутствие необходимости опоры на правила и инструкции.

Диалог Полины 4,8 лет (второй год посещает школу, в которой освоение английского языка происходит методом погружения) с преподавателем Стюартом, в котором нашла отражение сознательность выбора языковых средств и владение речевыми навыками вопроса-ответа: – *Mr.*

Sam, can you help me, please? – No. – Hey. – It is a joke. It's so beautiful, Ann. – Yeah. – Ann, do you speak English? – Russian and English. Мы видим, что вопросы о помощи и ответы автоматизированы, диалог носит живой характер, мы фиксируем эмоциональную реакцию на отказ. Последнее также отражает социокультурную компетенцию ребенка.

Коммуникативный компонент билингвальной образовательной среды обогащается за счет переноса в процесс обучения естественного процесса взаимодействия, таким образом обучение является моделью процесса коммуникации.

Можно выделить ряд условий, определяющих эффективность коммуникативной направленности развития дошкольников средствами родного и иностранного языков: 1) общение разворачивается в сферах, обслуживающих интересы ребенка (бытовая, игровая, познавательная деятельность ребенка, личные контакты); 2) учитываются возрастные интересы и возможности учащихся; 3) организация материала соответствует уровню психического развития детей.

Формирование коммуникативной способности у детей состоит в научении осуществлять коммуникативную деятельность общения (Хамраева 2004: 27) – речевую деятельность. Е. А. Хамраева в рамках коммуникативной компетенции выделила лингвистический (способность понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения) и речевой («способность учащегося объективировать мысли посредством изучаемого естественного языка, формировать, формулировать и воспринимать мысли на изучаемом языке» (Зимняя 2000:8)) уровни.

Содержательный компонент билингвальной образовательной среды обеспечен социально-культурной, семейной, социально-бытовой, игровой, знаниевой сферами общения. Семейная сфера общения обеспечена темами «My Family», «All about me», «Women's Week», «Defender's Week», раскрывающими большинство аспектов жизни семьи ребенка. Социально-бытовая сфера общения обеспечена повседневной бытовой деятельностью ребенка (основы самообслуживания, еда, отдых, прогулки). Социально-культурная сфера общения обеспечена темами «Friendship and My Feelings», «Christmas», «Traditional Tales», «Valentine's Day», «World Book Week», «Easter», «Show and Tell» и др. Знаниевая сфера включает в себя весь перечень тем, связанных с познанием окружающего мира: «Colours», «Shapes», «Clothing», «Autumn», «Numbers», «Farm Animals», «Weather», «Food», «Winter», «Space», «Dinosaurs», «Traditional Tales», «Music & Sound», «Wild Animals», «Spring / Growth», «Circus», «Transport», «The Ocean» и др.

В условиях билингвальной образовательной среды ведущими компонентами содержания обучения являются продуктивные (говорение –

с начала обучения, письмо – начиная со второго года обучения) и рецептивные (аудирование – с начала обучения, чтение – начиная со второго года обучения) виды речевой деятельности. Формирование фонетического навыка методом погружения с использованием аутентичного языкового материала позволяет сформировать произношение, максимально близкое к произношению носителей языка. Сформированность фонетических навыков обеспечивает адекватное понимание речи. Применение онтолингвистического подхода в обучении дошкольников языкам позволяет достигнуть качественных результатов. Ребенок слушает других, обсуждает с ними свои интересы, слушает и пересказывает истории и рассказы, повторяет припевы в песенках, предвосхищает события и фразы в историях, сосредотачивает внимание, слушая истории.

Говорение к 5–6 годам достигает зрелости, что проявляется в использовании сложных предложений; умении пересказать событие в правильной последовательности действий; участии в общении; объяснении различных явлений; использовании широкого диапазона временных форм; интонации, ритма и фразировки с целью прояснения значения своих высказываний для других; использовании широкого словарного запаса, отражающего социальный опыт ребенка; использовании языка с целью исполнения социальных ролей в игровых ситуациях; использование речи для обозначения своих чувств, мыслей, описания событий; формулирование и озвучивание сюжета игры.

Речевые навыки, приобретаемые детьми при обучении методом погружения в языковую среду, отличаются творческим характером, самостоятельностью, продуктивностью, динамизмом.

Активное обучение, обусловленное естественным познавательным намерением ребенка, позволяет научить его критически мыслить, создавать новые идеи и реализовывать их в жизни. Игра является полем воспроизведения моделей взаимоотношений социальной реальности, которые ребенок использует для закрепления навыков общения, переноса усвоенных моделей в различные социальные ситуации.

Так, например, дети проигрывают ситуацию семейного ужина (второй год обучения) во время свободной игры, распределив между собой роли. Polina: *No, Daniela, come here.* Daniela: *Hello.* Polina: *Hello.* Eva: *Hello.* Polina: *Can I have some juice?* Eva: *Yes.* Polina: *Thank you.* Eva: *Do you want some (of) this?* Polina: *No, thank you. Come here, daughter, come here.*

Игровая ситуация требует от ребенка проявления коммуникативных навыков на высоком уровне: умения договориться, удерживать сюжет, порождать речевую деятельность, соответствующую сюжету и ожиданиям/статусам партнеров по игре. Polina: *Can I play with you, ok?* Daniela: *Can I play with you, please?* Daniela: *Yes. You will be a mammy, ok?*

В процессе игровой деятельности происходит эмоциональное включение ребенка, социализация, развитие коммуникативных навыков: исполнение роли; проговаривание действия в игровой ситуации; стимулирование речевой и мыслительной деятельности; выражение чувств; определение границ; взаимодействие с другими детьми и взрослыми; осмысление своего социального опыта в процессе игры.

Личностное, социальное и эмоциональное развитие связано с творческой и игровой деятельностью и позволяют развить эмпатию, способности выразить свои идеи и чувства, умение кооперировать усилия и действия в совместной деятельности. Этим целям отвечает и проигрывание различных коммуникативных ситуаций (естественных и учебных). Речевая ситуация предполагает наличие 2–3 человек и представляет собой диалог. Она отличается динамичностью, поскольку каждая реплика изменяет ситуацию. Учебные речевые ситуации позволяют произвести презентацию речевых средств, отработать перенос речевых навыков, мотивировать к речевой деятельности, обеспечить условия развития речевого умения и регуляции речевого процесса. Разнообразие речевых ситуаций позволяет смоделировать максимальное число взаимоотношений, проиграть максимально возможное количество ролей. Это могут быть ситуации социальных отношений, нравственных взаимоотношений, статусно-ролевых, деятельностных отношений.

Примером последних могут служить ситуации общения, сопровождающие занятия творчеством, когда все участники коммуникации объединены общим делом и им предстоит договариваться, обсуждать стратегию действий, понимать процесс и прогнозировать результат деятельности. Polina: *Mrs. Sheridan, Miss Arlyn, can I please do the elf's castle?* Miss Arlyn: *Castle?* Polina: *Castle. Elf's castles.* Miss Arlyn: *Castle... What color do you want for the castle? Blue?* Polina: *No, not blue. This.* Miss Arlyn: *And what color for the roof?* Polina: *White...Look. Sea is so beautiful. Can I have some more?* Robert: *Maybe I can do the flag on these?* Polina: *No... I don't want (a) flag. Look!* Miss Arlyn: *Oh! Good job!*

Свободные (естественные) речевые ситуации позволяют учащимся самостоятельно выбрать темы общения и определить их речевое наполнение. Они опираются на естественные причины, порождающие диалог: любознательность, потребность в обмене информацией, потребность в уточнении информации, в отражении эмоций. Такой ситуацией может быть общение во время приема пищи. Sasha: *Pancake, please.* Mrs. Ann: *Sasha, would you like some jam?* Sasha: *Jam, please.* Mrs. Ann: *Liza, would you like some jam?*

Речевые ситуации, оформляющие жизненное и игровое пространство детей, воспринимаются как естественные, поскольку перед детьми

не стоит задача изучить язык, ими движет мотив поиграть, узнать, сообщить о своем интересе/недовольстве/радости.

Большое значение в процессе обучения языку отведено диалогу, который выстраивается вокруг меняющегося предмета обсуждения. Диалог как форма речевого взаимодействия имеет большой потенциал для тренировки в речевом общении, поскольку выступает средством межличностного взаимодействия, реализует лингвокультурный аспект обучения, организует педагогическое общение в форме сотрудничества, совместной деятельности, служит источником получения знаний.

Диалогическая речь требует выполнения нескольких мыслительных операций одновременно: выслушать, принять, понять информацию, понять мотивы собеседника, выразить свою мысль, следить за мыслью собеседника. Для диалогической речи характерны обращенность, штампы аргументации, приветствия, формулы вежливости, использование готовых языковых конструкций и т. п. При этом она отличается высокой ситуативностью и контекстностью. Лингвopsихологическими особенностями диалогической речи являются: сочетание рецепции и репродукции, спонтанность, необходимость следовать за ходом мысли партнера, наложение актов восприятия и внутреннего проговаривания, непредсказуемость реакций, эмоциональность, экспрессивность, общность ситуаций, эллиптичность, политематичность, краткость фраз.

Естественная языковая среда предоставляет возможность использовать все возможные виды диалогов в коммуникации детей и педагогов: диалог-объяснение, диалог-спор, ситуативно обусловленный диалог, беседа-обсуждение, обмен впечатлениями, диалог-планирование совместных действий, диалог этикетного характера и т.п.

Коммуникативные задачи для отработки навыков ведения диалогов этикетного характера помогают совершенствовать целый перечень навыков и речевых умений: приветствовать и ответить на приветствия, представиться, познакомиться, отреагировать на представление собеседника, осведомиться о самочувствии, о делах, выразить отношение к услышанному или пожелания, отреагировать, поздравить, выразить и принять благодарность, извиниться, инициировать разговор, закончить его, вежливо уточнить, отказать, согласиться и соответственно отреагировать. Mr. Stuart: *Agata, say "good bye"*. Mrs. Shirley: *Good bye, Agata*. Veronica: *Bye, Agata*. Или другой диалог. Mr. Stuart: *Good morning everybody!* (Все дети): *Good morning, Mr. Stuart!* Mr. Stuart: *Say "Good morning, Mrs. Shirley"*. (Все дети): *Good morning, Mrs. Shirley*.

Билингвальная среда обучения позволяет детям участвовать в диалогах в качестве участников (взрослый – ребенок, ребенок – ребенок) и слушателей (когда педагоги общаются между собой, образуя речевой

фон). Такая интенсивность общения позволяет научиться воспринимать, понимать и использовать речевые единства, необходимые для адекватного высказывания в ситуациях общения и учебной деятельности.

В условиях дошкольной билингвальной программы, построенной на принципах погружения в языковую среду, у детей срабатывают естественные механизмы овладения языком, где язык используется в качестве инструмента общения и обеспечивает нужды ребенка. В классическом виде при обучении ребенка второму языку одной из стадий формирования высказывания является стадия формулирования мысли средствами неродного языка во внутренней речи посредством перевода с родного. Билингв же, владея двумя языками, минует стадию перевода сообщения, использует заложенные образцы и грамматические конструкты, речевые фразы. За счет этого происходит перераспределение внимания, которое сосредоточено исключительно на содержании высказывания.

Внешнее оформление высказывания (проговаривание) у детей-билингвов также имеет особенность. Они, как правило, имеют развитые навыки артикулирования звуков, интонирования и произношения на обоих языках.

Освоение иностранного языка в дошкольном детстве методом погружения способствует автоматизации речевых умений, тренировке артикуляционного аппарата и речевого слуха, усвоению грамматического строя языка.

Литература

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М., 2000.

Хамраева Е. А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка: В аспекте моделирования учебных средств : дис.... д-ра пед. наук. М., 2004.

Ши Юнпин

Пекин, Китай

shiyongping@pku.edu.cn

ПОГРУЖЕНИЕ В ДЕТСТВО, ИЛИ ЗАПИСКИ АССИСТЕНТА

В сообщении речь пойдет о преподавании русского языка в так называемой «общей» («нулевой», «общеуниверситетской») группе Пекинского университета с использованием описания речевого развития ребенка, данного в работах А. Н. Гвоздева. В этой группе я работаю ассистентом русского преподавателя.

Состав группы разнороден: 1) студенты (19–22 года), 2) аспиранты и докторанты (22–32 года), 3) люди, интересующиеся русским языком

и культурой (22–42 года), имеющие высшее образование. Цели у всех разные: одним нужен второй иностранный язык, другие интересуются русской культурой, хотят учиться в России или путешествовать. У «нулевиков» своеобразная атмосфера: это взрослые люди, очень занятые, у некоторых есть работа и семья. Им нужны не оценки, а живой язык, поэтому они постоянно посещают курс, хотя не обязательно регистрируют свое участие.

Для преподавателя большая проблема – выбор учебника, тем более что разница между общеуниверситетским курсом русского языка и преподаванием русского языка для филологов велика. Это разные учебные предметы. Студенты на факультете русского языка обычно тратят около 15 часов в неделю на изучение русского произношения, лексики, грамматики и культуры, а в нашем курсе только четыре часа в неделю: в году у нас 32 урока – три с половиной месяца в первом семестре и столько же во втором. Как можно «с нуля» научиться говорить по-русски за такой короткий срок?

Мы пробовали использовать учебник «Дорога в Россию», написанный русскими экспертами и переведенный профессорами Пекинского университета (Антонова et al 2007). Но оказалось, что тексты в этой книге слишком скучны для взрослой аудитории, слушателей утомляют однотипные задания. Учебник «Русский язык (Восток)» (Ши Тецянь 2013) был написан специально для студентов факультета русского языка, но он предполагает большое количество часов. Это плюс для русистов, но минус для «нулевиков»: упражнений много, но студенты просто не успевают их выполнять. Итак, хотя эти два учебника общепризнаны, в нашей аудитории они не очень функциональны.

В лингвистике убедительно доказано, что при обучении иностранному языку человек в чем-то проходит стадии ребенка, осваивающего родной язык. После года экспериментов с выбором учебника мы пришли к мысли, что надо идти по пути погружения студентов в детство: должно быть легко, весело, а главное – так, как в русской семье. Что это значит?

Во-первых, детей в семье не учат отдельно фонетике. Мы сжали преподавание фонетики в два урока, не отрабатываем сложные для китайцев звуки и интонационные конструкции. Обучение основано на интенсивном общении (диалог, чтение и обсуждение текстов), мы исправляем ошибки в произношении¹ в играх и разговорах. Во-вторых,

1. Для китайцев сложны твердые и мягкие согласные, особенно трудны [л] и [л'] (в китайском языке есть [l], но этот звук не идентичен русскому, и на это необходимо неоднократно обращать внимание). Многие мифы о артикуляторных проблемах китайцев оказались несостоятельными: например, студентам вовсе не трудно отличать [с] от [ш], а скороговорка «Шла Саша по шоссе и сосала сушку» больше нужна для изучения падежей, чем для постановки звуков. На китайском существует скороговорка, в которой

в семье ребенку не объясняют отдельно синтаксис и морфологию, но постепенно, по мере расширения его кругозора и арсенала возможных действий, растет его потребность выражать сложные отношения между предметами, явлениями.

На первом уроке мы начинаем с русского алфавита и составленных из только что изученных букв междометий и звукоподражательных слов: *ай, ой, ау, уа, а-а-а, ах, ох, эх, гав-гав, мяу-мяу, ко-ко-ко, ку-ку, га-га-га, му-у* и др. Это воспроизведение одинаковых звуков и слогов подобно речи русского ребенка в первый период овладения языком. Конечно, в естественных условиях никто не пытается синхронно обучать ребенка чтению и произношению звуков, но для нас этот этап важно совместить, потому что нужно, чтобы у студентов сразу установилась связь «буква – звук». Ведь в китайском один иероглиф может отсылать как к одному звуку, так и к нескольким.

На втором уроке мы читаем сначала односложные и двусложные слова – названия родственников: *мама, папа, дочь, сын, баба, дед, внук, внучка, брат, сестра, дядя, тетя*; затем переходим к описанию пейзажа, появляются трехсложные слова: *сад, лес, дом, дым, ель, дерево, окно, облако, яблоко, солнце* – и работаем с картинкой (см. рис. 1). В конце урока читаем русские имена, чтобы каждый мог выбрать своё, а впоследствии использовать его при изучении склонения существительных. К концу второго урока студент знает около 40 слов, из которых 20 – русские имена.

Следующая фаза – освоение вопросов «Кто это? Что это? Где N?» Таким образом совершается переход к фразовой речи, в которую мы сразу вводим пространственные ориентиры: наречия *там, тут, здесь, где* и частицу *вот*. На этом заканчивается безглагольный период развития речи «нулевиков».

После этого погружаем все объекты во время: *когда, сейчас, потом, раньше*. Это база, на основе которой мы составляем тексты и начинаем читать и разговаривать.

Освоение глаголов начинается не с *неси* и *дай*, как у русского ребенка, а с функциональных в аудитории: *знать, понимать, делать, читать, писать, работать, отдыхать, думать, мечтать*. При этом осваивается парадигма вместе с местоимениями: связь между местоимением и формой глагола должна быть на уровне автоматизма, поскольку впоследствии это уберезет студентов от стандартной ошибки – игнорирования глагольного спряжения («я знать»). Именно поэтому мы не акцентируем внимание на существовании инфинитива.

произносить эти звуки намного труднее (四是四, 十是十, 四十是四十, 十四是十四, 不要把四十当成十四, 也不要把十四当成四十。четыре – четыре, десять – десять, сорок – сорок, четырнадцать – четырнадцать, нельзя путать «сорок» с «четырнадцатую» и «четырнадцать» с «сорока»).

В этот период мы не изучаем прилагательные, потому что русские дети тоже позже овладевают этой частью речи.

Наши первые глаголы *знать, понимать, делать, читать, писать* требуют винительного падежа, поэтому уже через полтора месяца студенты используют винительный падеж. Это та же последовательность, что и в речи детей: вин. с окончанием -у; им. п. мн. ч. с окончанием *ы-и*; иногда предложный с окончанием *-е* (мы ориентируемся на уровень развития речи ребенка 1,10–2,0). Начинается активное использование конструкций со словами *надо, можно, нельзя*. В это же время мы работаем над координацией подлежащего и сказуемого. Студенты пытаются сами образовывать формы от новых глаголов (к ноябрю это около 15 глаголов, к декабрю уже около 40). Студенты читают и рассказывают «Курочку-Рябу», «Гуси-гуси! Га-га-га», играют в «Ладушки», «Под мою крышей / Жили-были мыши. / Стала мама их считать: / Раз–два–три–четыре–пять», поют песню «Блин». На каждом занятии мы читаем новые тексты, а через полтора месяца после начала занятий устраиваем экзамен по технике чтения.

Расширяется словарный запас студентов, и мы используем бессюжные и сложносочиненные предложения. Это конец второго – начало третьего месяца обучения, что соответствует уровню речевого развития русского ребенка 2–2,6 лет.

А. Н. Гвоздев считал, что очень хорошо развивают речь игрушки и картинки, и мы пользуемся этим способом: у нас на уроках есть кукла Маша, даже на начальном этапе мы используем ее, выстраивая диалоги с «русской незнакомкой».

В период, примерно эквивалентный речевому развитию русского ребенка 2,6–3,0 лет, у «нулевиков» наблюдаются те же ошибки, что и у русских детей: попытки унифицировать окончания: род. пад. мн. ч. обрывается с помощью окончания *-ов столов, стулов, друзей*. В книге Ван Синь такие ошибки объясняются с помощью термина «внутренняя интерференция»: брат – *браты* (братья*), друг – *друзи* (друзья*), встать – *вставаю* (встаю*), чувствовать – *чувствую* (чувствую*), спать – *спаяю* (сплю) (Ван Синь 2006: 3–4).

За три с половиной месяца студенты накапливают достаточный опыт погружения в русский язык, чтобы самостоятельно продуцировать нужные формы, поэтому все случаи внутренней интерференции являются для нас сигналом того, что заложена основа, примерно эквивалентная уровню речевого развития русского трехлетнего ребенка.

Однако отметим, что мы отступаем от схемы овладения языком по А. Н. Гвоздеву в двух случаях, потому что учитываем специфику трудностей, которые испытывают именно китайские студенты. Для китайца в

русском языке есть две сложные грамматические конструкции, не имеющие аналогов в его родном языке (Ван Синьи 2006; Сун Шуфан, 2015).

Во-первых, это сложноподчиненные предложения. В современном китайском языке нет понятия «сложноподчиненное предложение». На китайский русское предложение «Это новая книга, которую я купил вчера» будет переводиться двумя отдельными предложениями, объединенными общим значением и интонацией: 这是一本新书, 我昨天买了这本书。 (*Это новая книга. Я купил эту книгу вчера*). Поскольку почти все студенты владеют английским, мы сравниваем русскую фразу с английской: «*This is the new book, which I bought yesterday*», проводим параллель между «который» и «which» в английском. Вторая сложность – это безличное предложение. В китайском языке подлежащее есть почти в 95% предложений. Даже те китайцы, которые много лет говорят по-русски, предпочитают личное предложение безличному: «*Мне неспокойно / Я беспокоюсь*».

Мы стараемся использовать безличные предложения и сложноподчиненные предложения с придаточными цели (*чтобы*) и причины (*потому что*) уже в середине первого семестра, хотя знаем, что они активно появляются в речи русского ребенка после трех лет, то есть не соответствуют уровню речевого развития 1,8–2,0, достигнутому нашими студентами в середине первого семестра. Мы делаем так, потому что эти конструкции совсем чужие для китайцев и важно, чтобы на первом этапе освоения языка они привыкли к ним.

После 20 уроков русского языка по описанной методике наши студенты по своим знаниям в русском языке сравнимы с русскими детьми, которые к трем годам усвоили наиболее распространенные, общепринятые грамматические модели. При этом темпы освоения некоторых синтаксических конструкций у наших студентов выше, чем у русских детей (3–4 г.), а темпы освоения образования и использования падежных форм более низкие.

Это только начало большой работы, которая требует времени и серьезного научного описания, однако уже сейчас можно сказать, что подход к обучению на основе достижений онтолингвистики очень продуктивен.

Литература

Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию. / Пер. Чжоу Хайянь, Чжан Хайянь, Чжао Гуэйлянь, Шань Жонжон. (周海燕、张海燕、赵桂莲、单荣荣) Пекин (外语教学与研究出版社), 2007.

Ван Синьи, Чжао Линшэн (王辛夷、赵陵生) Сопоставление русского языка и китайского и изучение русского языка. (俄汉对比与俄语学习) Пекин (北京大学出版社), 2006.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.

Сунь Шуфан (孙淑芳) Сопоставительные исследования семантики в русском и китайском языках (俄汉语义对比研究) Пекин (商务印书馆), 2015.

Ши Тецянь, Чжан Цзиньлан (史铁强、张金兰) Русский язык (Восток). Пекин (外语教学与研究出版社), 2009.



Рис. 1. Рисунок для работы на 2-м занятии по русскому языку



Рис. 2. Девочка Маша (кукла) часто разговаривает с нами по-русски

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ НОРМАЛЬНОГО И АТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: ВЗГЛЯД ФИЗИОЛОГА

*Елена Евгеньевна Ляксо
Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com*

РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДИАДАХ С ТИПИЧНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ, ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА¹

В последние годы широко изучают особенности материнской речи (МР) и поведения матерей при взаимодействии с детьми, имеющими нарушения развития, и детьми с атипичным развитием. Отмечают, что поведение матери детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) аналогично поведению матерей типично развивающихся (ТР) детей, они корректируют свою речь в зависимости от лингвистических способностей

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-ОГН (грант №17-06-00503а).
...540...

детей (Konstantareas et al. 1988). При общении с двухлетними детьми с синдромом Дауна (СД) матери чаще, чем матери ТР детей и детей с РАС, использовали эмоциональную речь. Матери детей с РАС чаще, чем матери ТР детей, обращались к детям по имени. Директивную речь матери ТР детей употребляли реже, чем матери детей с РАС и СД, они больше рассказывали об окружающей среде, по сравнению с матерями детей других групп, комментирующими действия своих детей. Матери детей с РАС акцентировали внимание на себе чаще, чем матери детей ТР и с СД, что связано, по мнению авторов, с низкой ответной реакцией детей с РАС на социальные стимулы. Дети с РАС использовали высказывания с меньшим количеством слов, чем дети с СД и ТР дети (Venuti et al, 2012). Матери детей с СД в возрасте 3,5–4 лет в процессе взаимодействия с детьми чаще использовали жесты, отражающие действия и показательные жесты, сочетание одного жеста и одного высказывания, в то время как матери ТР сверстников – больше сложных жестов и сложных высказываний (Iverson et al. 2006). В другом исследовании отмечается, что дети с СД в возрасте 1,10–5,3 используют больше жестов, чем их ТР сверстники (Lorang, Sterling, Schroeder, 2018).

Целью настоящей работы явилось изучение особенностей вокально-речевого взаимодействия в диадах «мать–ребенок» с ТР детьми, детьми с РАС (F84) и детьми с СД (Q 90) в возрасте 4–7 лет. Участниками исследования явились 75 диад «мать – ребенок» с ТР детьми (n=40 диад), с детьми с РАС (n=25), с детьми с СД (n=10). В данной работе использован алгоритм оценки вокально-речевого взаимодействия в диадах «мать – ребенок», который был апробирован при анализе диад «мать – ребенок с РАС» (Ляксо и др. 2018; Lyakso, Frolova 2018). Проведен перцептивный, фонетический и инструментальный спектрографический анализ речи матерей и слов детей в процессе взаимодействия с матерью, экспертный анализ аудиозаписей взаимодействия и анализ элементов невербального поведения матери и ребенка. Для каждой из диад выбрано от 4 до 16 фрагментов взаимодействия, время прослушанных непрерывных аудиозаписей для диад с ТР детьми составило 5 часов 15 мин, для диад с детьми с РАС – 5 часов 40 мин, диад с детьми с СД – 4 часа 20 мин.

Показано, что матери ТР детей, детей с РАС и детей с СД используют разные стратегии вокально-речевого взаимодействия с детьми. Сравнительный анализ речевого взаимодействия в диадах с детьми трех групп – ТР, РАС и СД, показал, что для матерей детей всех групп характерно проявление инициативы при взаимодействии с ребенком, их речь громкая, четкая, грамматически простая, обращена к ребенку и направлена на стимуляцию детей к ответу. Речь матерей ТР детей и детей с РАС направлена на привлечение внимания детей больше, чем материнская речь (МР) матерей детей с СД. При взаимодействии с детьми матери ТР детей чаще

демонстрировали радость, чем матери детей с РАС и СД, задавали детям больше вопросов, уточняли смысл высказывания ребенка. Матери детей с СД делали больше пауз между фразами; их речь эмоциональна, они чаще сердились на ребенка; повторяли вопрос или одинаковые слова при взаимодействии с ребенком, обращались к ребенку по имени. Матери детей с РАС чаще отвечали на реплики детей и поощряли детей. ТР дети чаще, чем дети с РАС, проявляли инициативу, их речь была более эмоциональной, чем речь детей с РАС и детей с СД. ТР дети говорили громко и четко, чаще отвечали на вопросы матери и использовали фразы в ответных репликах. Дети с РАС и дети СД употребляли преимущественно отдельные слова, их речь была невнятной. ТР дети чаще радовались, чем дети с РАС и СД, дети с СД чаще сердились, дети с РАС – расстраивались

Возраст ТР ребенка $F(63,794)=3,281$ $p<0.0000$ Wilks'Lambda – 0,502 влияет на характеристики МР: обращается по имени (Wilks'=0,536), задает вопросы (Wilks'=0,524), отвечает на вопросы (Wilks'= 0,575), раздражается (Wilks'= 0,520), радуется (Wilks'=0,520), повторяет слова за ребенком (Wilks'=0,525). Для диад с ТР детьми эти данные характеризуют более сложные речевые взаимоотношения – вопросы со стороны матери, ответы на вопросы ребенка, ее эмоциональные реакции в виде недовольства при нечетком ответе ребенка и радость от его правильного ответа. Возраст ребенка с РАС $F(60,329)=4,455$ $p<0.0000$ Wilks'Lambda – 0,170 влияет на характеристики МР: обращение по имени (Wilks'=0,194), содержание указаний (Wilks'= 0,214), стимуляцию ребенка к ответу (Wilks'= 0,183), повторение вопроса или одинаковых слов (Wilks'= 0,203), повторение слов за ребенком (Wilks'= 0,187) – Дискриминантный анализ. Возраст детей с СД $F(42,74)=8,855$ $p<0,0001$ Wilks'Lambda – 0,028 влияет на следующие характеристики речи матерей: говорит громко (Wilks' = 0,039), четко (Wilks' = 0,035), поощряет ребенка (Wilks' = 0,038), содержит указания (Wilks' = 0,035), повторяет слова за ребенком (Wilks' = 0,031), уточняет сказанное ребенком (Wilks' = 0,033). Характеристики МР обращенной к ребенку с СД в возрастной динамике (5–7 лет) направлены на стимуляцию речи ребенка: речь матери громкая, четкая, содержит поощрения и указания, повторение слов за ребенком, уточнение сказанного им. В речи матерей детей с РАС и детей с СД встречаются характеристики, направленные на стимуляцию речи детей: указания, повторение слов, повторение слов за ребенком, т.е. характеристики МР, присущие матерям при обращении к ТР детям раннего возраста (Ляко 2002).

Акустический анализ показал, что высказывания матерей детей с РАС более длинные ($p<0,001$ – критерий Манна Уитни), чем высказывания, обращенные ТР детям и детям с СД, содержат более короткие

фразы ($<0,005$). В речи матерей детей с СД длительность пауз между фразами в высказывании больше, чем в МР ТР детей ($p<0,005$); в речи матерей, обращенной детям с РАС паузы между высказываниями ($p<0,005$) и между словами ($p<0,005$) больше, чем в речи адресованной ТР детям. Матери детей с РАС говорят более высоким голосом – значения частоты основного тона (ЧОТ, высота голоса) выше ($p<0,0001$), чем у матерей ТР детей и детей с СД в высказывании, во фразе, слове, ударном гласном. Голос матери ребенка с РАС тем ниже (речь менее эмоциональна), чем выше баллы по шкале CARS у ребенка $F(1,74)=37,397$ $p<0,0001$ ($R^2 = 0,336$ $Beta = -0,579$). Дискриминантный анализ показывает различие ЧОТ матерей ТР детей в зависимости от пола ТР детей, $F(6,47)=2,879$ $p<0,01$ $Wilks' Lambda = 0,731$ $Wilks' = 0,800$. Для МР, обращенной детям с СД, показана связь $F(1,21)=5,790$ $p<0,002$ ($R^2 = 0,216$ $Beta = -0,465$ – регрессионный анализ) между возрастом ребенка и значениями ЧОТ, т. е. чем младше ребенок, тем более высоким голосом разговаривает с ним мать. Различий в характеристиках речи матерей в зависимости от пола ребенка с СД не выявлено. Данные о значениях площадей формантных треугольников гласных и значениях индекса артикуляции гласных указывают на большую четкость артикуляции матерями слов, обращенных детям с нарушениями речи – РАС и СД, при более четкой МР, адресованной к детям с СД. По фонетическим характеристикам речь матерей детей с СД не отличается от речи матерей ТР детей.

Фонетический анализ показал использование ТР детьми, детьми с РАС и с СД всех гласных русского языка. В речи ТР детей преобладают фонемы /a/, /i/, отмечено большее число редуцированных фонем по сравнению с речью детей с РАС и с СД, для которых характерно большее употребление фонем /a/, /i/, /o/. Употребление согласных фонем различается у ТР детей и детей с РАС по частоте встречаемости фонем /p/, /v/, /r/, наличие у детей с РАС фонем /v', z', r', Z, S', ts, g', x/, отсутствующих в речи ТР детей. У детей с СД не сформировано большинство согласных, что приводит к невнятности речи детей. У детей с СД фонемы /t, d, l/ встречаются в речи чаще, чем у ТР детей и детей с РАС. Отмечено наличие фонем /v', ts, Z, g', x, x'/, отсутствующих в речи ТР детей. В отличие от детей с РАС и ТР детей в речи детей с СД не представлены фонемы /b', m', f, z, z', r', S, S', r/. У детей с СД встречается фонема /G/.

Результаты проведенного исследования показали специфику организации речевых взаимоотношений в диадах с детьми с СД, их отличие от речевых взаимодействий в диадах с ТР детьми и с детьми с РАС, особенности речи матерей, обращенной к детям ТР, с РАС и с СД, и характеристики речи детей.

Литература

- Ляксо Е.Е., Фролова О.В., Григорьев А.С., Степанов А.В.* Речевое взаимодействие в диадах с типично развивающимися детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра // Проблемы онтолингвистики 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20–23 марта 2018 г. СПб. Иваново, 2018. С. 268–272.
- Iverson J. M., Longobardi E., Spampinato K., Caselli C. M.* Gesture and speech in maternal input to children with Down's syndrome // International Journal of Languages and Communication Disorders. 2006. Vol. 4.1 № 3. P. 235–251.
- Konstantareas M. M., Zajdeman H., Homatidis S., McCabe A.* Maternal speech to verbal and higher functioning versus nonverbal and lower functioning autistic children // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1988. Vol. 18. P. 647–656.
- Lorang E, Sterling A, Schroeder B.* Maternal Responsiveness to Gestures in Children With Down Syndrome // American Journal of Speech and Language Pathology. 2018. Vol. 27. № 3. P. 1018–1029.
- Ляксо Е., Фролова О.* Speech Interaction in “Mother – Child” Dyads with 4–7 Years Old Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes of Computer Science. 2018. LNAI 11096. P. 347–356.
- Venuti P, de Falco S., Esposito G., Zaninelli M., Bornsteinc M. H.* Maternal Functional Speech to Children: A Comparison of Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, and Typical Development // Research Developmental Disability. 2012. Vol. 33. № 2. P. 506–517.

Елена Евгеньевна Ляксо
Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

Северин Вячеславович Гречаный
Санкт-Петербург, Россия
svgrechany@mail.ru

О ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА РЕБЕНКА ПО ХАРАКТЕРИСТИКАМ ЕГО ГОЛОСА И РЕЧИ¹

Изучение проблемы отражения состояния человека в параметрах голоса и речи начинается с работ Ч. Дарвина (1872, см. Дарвин 2001) и включает пласт исследований характеристик плачей младенцев с разными заболеваниями (см., например, Новикова, Ляксо 2004: 76–85; Michelsson 1971) и создание систем автоматического распознавания состояния ребенка по его плачам (Xie, Ward, Laszlo 1996: 258–260; Amaro-Camargo, Reyes-García 2007: 1079–1084). Исследуются особенности речевой функции у 1. Часть записей речи детей с РАС выполнена в рамках проекта РФФИ № 16-06-00024а; аннотирование записей в зависимости от пола, возраста и диагноза ребенка, анализ речи выполнены при финансовой поддержке РФФ (грант № 18-18-00063).

людей в разном физиологическом состоянии (Мохотаева 2009: 440–447), с различным психоневрологическим статусом (Fortunato-Tavares et al. 2015; Lyakso, Frolova, Grigorev 2017: 604–611; Lyakso et al. 2018: 357–365) и изменения характеристик речевого сообщения в зависимости от эмоционального состояния говорящего (Каца et al. 2017: 271–276). В исследованиях речи детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) широко применяются методы инструментальной оценки параметров голоса и речи, результаты которых представлены в обзоре по 34 статьям (например, Fusaroli et. al 2017: 385–404).

Детальный анализ характеристик речи детей с РАС (как одного из симптомов, входящих в «аутистическую триаду») необходим наряду с медицинскими исследованиями, основной акцент которых смещен на диагностику и лечение различной симптоматики у людей с РАС (см., например, Гречаный, Ляско 2017: 52–56).

Целью настоящего исследования явилось определение акустических характеристик голоса и речи детей с РАС.

В исследовании приняли участие дети 5–16 лет с РАС (F84 – по МКБ 10 пересмотра, 1998, n = 40) и типично развивающиеся (ТР) дети (n = 100). Дети с РАС разделены на две группы: дети с регрессом в развитии в возрасте 1,5–3 лет (РАС-1), риск развития диагностирован при рождении, РАС являются следствием органических нарушений центральной нервной системы (РАС-2). Для оценки тяжести аутистических расстройств использовали шкалу CARS и опросники для оценки психофизиологического состояния ребенка. Диагноз ребенку устанавливал специалист. В обе группы входили дети с разной степенью тяжести по аутизму, баллы по шкале CARS для детей двух групп на момент сбора материала значимо не различались.

Использовали стандартизированные ситуации записи речи детей и видеозаписи поведения детей.

Перцептивный эксперимент проведен с целью выявления возможности определения взрослыми (n = 250 аудиторов) значения детских слов. Показано, что речь ТР детей характеризуется высказываниями различной сложности, включающими слова, простые и сложные фразы, и различается в зависимости от возраста ребенка; речь детей с РАС – преимущественно отдельными словами, реже простыми фразами, вокализациями, они повторяют часть реплики взрослого. Взрослые распознавали (вероятность распознавания $p = 0,75-1,0$) значение слов ТР детей лучше (67% слов ТР детей 5–7 лет, 73% – ТР детей 7–12 лет), чем значение слов детей с РАС (43% слов РАС-1, 40% – РАС-2).

Проведено специальное исследование, целью которого было определение возможности отнесения взрослыми слов детей 6–7 лет как

принадлежащих ТР ребенку или ребенку с нарушением развития. Взрослые (n=40) отнесли 54% слов детей с РАС к речевым сигналам детей с нарушением развития. При прослушивании речевого материала, содержащего фразы ТР детей и детей с РАС в возрасте 11-12 лет, взрослые (n = 20) отметили, что 55% фраз 11-летних детей с РАС и 56% фраз 12-летних с РАС принадлежат детям с нарушениями развития. Эти данные свидетельствуют о возможности детей с РАС четко произносить слова, что подтверждается данными инструментального анализа.

На основе инструментального спектрографического анализа выявлены более высокие значения частоты основного тона у детей с РАС-1, РАС-2 ($p < 0.001$ – критерий Манна –Уитни) по сравнению с соответствующими значениями у ТР детей. Формантные треугольники ударных гласных /а/, /у/, /и/ из слов детей ТР и детей РАС различаются по форме и ориентации. Максимальные различия обусловлены смещением в высокочастотную область значений первой форманты гласных /у/ и /и/ у детей с атипичным развитием по сравнению с данными для ТР детей. Динамическая спектрограмма гласных в словах и вокализациях детей с РАС отличается от спектрограммы ТР детей выраженными высокочастотными составляющими. Интенсивность третьей форманты ударных гласных, нормированная по отношению к интенсивности частоты основного тона, выше у детей с РАС -1 ($p < 0,001$) и РАС-2 ($p < 0,005$) при более высоких значениях у детей РАС-1 ($p < 0,005$). Эта характеристика, наряду с высокими значениями частоты основного тона, может рассматриваться в качестве диагностического признака аутизма. Наиболее выраженные отличия в значениях формантных частот гласных выявлены у детей с РАС и ТР при повторении слов за экспериментатором. При повторении дети более четко артикулируют. Площади формантных треугольников ударных гласных и индексы артикуляции больше при повторении, чем в спонтанной речи.

На основе результатов проведенных исследований мы предлагаем использовать акустические характеристики голоса и речевого сигнала, которые в совокупности могут являться диагностическим критерием РАС и использоваться в качестве биомаркера аутизма: 1) высокие значения частоты основного тона; 2) вариативность частоты основного тона, определяемая как разность между максимальными и минимальными значениями; 3) высокие значения третьей форманты и амплитуды третьей форманты, нормированной по отношению к амплитуде частоты основного тона, обуславливающие атипичную спектрограмму речевого сигнала за счет выраженных высокочастотных составляющих; 4) высокие значения индекса артикуляции гласных, свидетельствующие о возможности четкого произнесения гласных звуков.

Литература

- Гречаный С.В., Ляксо Е.Е.* Гиперкинетические проявления в структуре аутистического синдрома у детей и его лечение // Материалы II Российского форума с международным участием «Современная Педиатрия. Санкт-Петербург – Белые ночи – 2017». СПб., 2017. С. 52–56.
- Дарвин Ч.* О выражении эмоций у человека и животных. СПб., 2001.
- Мохотаева М. В.* Акустические характеристики голоса детей с церебральным параличом // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 440–448.
- Новикова И. В., Ляксо, Е. Е.* Акустический и перцептивный анализ ранних вокализаций нормально развивающихся младенцев и детей с отягощенным анамнезом // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2002. Вып. 3. № 2. С. 74–87.
- Amaro-Camargo E., Reyes-García C.A.* Applying statistical vectors of acoustic characteristics for the automatic classification of infant cry // ICIC 2007, LNCS. 2007. № 4681. P. 1078–1085.
- Fortunato-Tavares T., Andrade C. R., Befi-Lopes D., Limongi S. O., Fernandes F. D., Schwartz R. G.* Syntactic comprehension and working memory in children with specific language impairment, autism or Down syndrome // Clinical Linguistics & Phonetics. 2015. Vol. 29. № 7. P. 499–522.
- Fusaroli R., Lambrechts A., Bang D., Bowler D.M., Gaigg S. B.* Is voice a marker for Autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis // Autism Research. 2017. Vol. 10. № 3. P. 384–407.
- Kaya H., Salah A.A., Karpov A., Frolova O., Grigorev A., Lyakso E.* Emotion, age, and gender classification in children's speech by humans and machines // Computer Speech and Language. 2017. Vol. 46. P. 268–283.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders // Lecture Notes in Computer Science, LNAI 10458. 2017. P. 602–612.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A., Gorodnyi V., Nikolaev A., Matveev Y.* Speech features of adults with autism spectrum disorders and mental retardation // Lecture Notes in Computer Science, LNAI 11096. 2018. P. 357–366.
- Xie Q., Ward R. K., Laszlo C. A.* Automatic Assessment of Infants' Levels-of-Distress from the Cry Signals // IEEE Transactions on Speech and Audio Processing. 1996. Vol. 4. № 4. P. 253–265.

Валерия Дмитриевна Долгая

Санкт-Петербург
dolgaya.valeria.1@yandex.ru

Елена Евгеньевна Ляксо

Санкт-Петербург
lyakso@gmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ И ДЕТСКОЙ РЕЧИ В ДИАДАХ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА¹

Процесс овладения родной речью является предметом изучения многих исследователей: психологов, лингвистов, дефектологов, физиологов и др. Будучи одной из сторон психики человека вместе с мышлением, памятью и восприятием (Брушилинский, Сергеенко 1998, цит. по: Залевская, Медведева 2002: 18), язык не только помогает человеку в сфере коммуникации, но и является одним из инструментов мышления.

В последнее время изучается влияние на речь различных ментальных особенностей. На материале различных языков, в том числе русского (Городный, Ляксо 2018 23–24), исследуется влияние на становление речи синдрома Дауна (СД). Выявлено, что дети с СД испытывают сложности с употреблением вопросительной интонации, а также произносят менее сложные высказывания, чем дети с типичным развитием (Ляксо и др. 2018: 53).

Известно также, что дети с синдромом Дауна (СД) не способны к четкой артикуляции в силу строения речевого аппарата. В связи с этим кажется важным исследовать лингвистические особенности речи в диадах. Усвоение ребенком родного языка происходит в большей степени под влиянием материнской речи, в процессе взаимодействия. Поэтому наше исследование ставит перед собой целью произвести лингвистический анализ лексико-грамматического уровня речи матерей и детей с СД.

При анализе речевого взаимодействия в диадах «мать – ребенок с СД» было проанализировано 6 диад (возраст детей от 4 до 7 лет). Анализ производился на уровне слова и высказывания.

Была подсчитана частотностей знаменательных частей речи и междометий. В отдельную категорию были выделены вокализации и звукоподражания. Общее количество слов в речи матерей в диадах – 1636, общее количество слов в речи детей в диадах – 450. Было выявлено, что в речи матерей в основном преобладают существительные (24%), глаголы (23%) и местоимения (16%), что не отличается от стандартной частотности частеречных классов. При этом удельное распределение

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ-ОГН – 17-06-00503а.

...548...

существительных, глаголов и местоимений в речи матерей может варьировать. Так, например, если в речи матери преобладают побудительные предложения, количество глаголов очевидно превышает количество существительных (диада 5). Наиболее часто встречающиеся глаголы, общие для всех диад: *играть, давать, делать*, наиболее часто встречающиеся существительные: *имя ребенка, ушко, мама*. Тем не менее существуют индивидуальные различия в частотности тех или иных слов в диадах.

В речи ребенка преобладают вокализации (30%) и существительные (28%), при этом в некоторых случаях вокализации могут составлять до 50% материала, полученного от ребенка (диада 6). Например: У. Э. А. Э (в ответ на речь матери). Из существительных чаще всего встречаются слова, обозначающие родство (*мама, папа, баба*), что обусловлено темой разговора.

Интересно отметить значительное количество диминутивов в детской речи. Так, до 30% всех существительных в речи детей в диадах с СД употребляются с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в то время как в материнской речи эта цифра составляет 25%. При этом количество диминутивов в материнской и детской речи не коррелирует ($p > 0,05$), при условии употребления диминутивов матерью обязательно наблюдается употребление диминутивов ребенком (диады 3, 6), употребление диминутивов матерью может в значительной степени превышать количество диминутивов в детской речи (диада 4), или же количество диминутивов в детской речи может незначительно превышать количество диминутивов в материнской речи (диады 5, 2).

В речи матерей и детей встречаются различные по цели высказывания (побудительные, вопросительные, повествовательные) и эмоциональной окраске (восклицательные и невосклицательные) предложения. Восклицательные предложения отличаются повышением частоты основного тона.

В речи детей с СД преобладают повествовательные предложения (92%), что можно объяснить повторением детьми слов и предложений за матерью. Дети в основном используют однословные предложения (например, *Суп.*). Следует отметить, что дети с СД более эмоциональны (восприятие на слух), чем их матери: 30% всех предложений в их речи составляют восклицательные (*А! Отпусти!*). В речи матерей в равной степени представлены все коммуникативные типы предложений: повествовательное (37%), вопросительное (35%) и побудительное (27%). При этом количество восклицательных предложений составляет 4% от общего числа всех предложений (например: *Это нельзя! Тишина!*). В то же время в речи матери могут преобладать как повествовательные (диада 2 – 54%), так и вопросительные (диада 3 – 53%) или побудительные (диада

6 – 50%) предложения. Возможно, такие различия целесообразно связать с различными коммуникативными стратегиями, которые используют матери: директивы, вопросы и уточнения, директивы и вопросы.

Количество однословных предложений в речи детей составляет до 69% (*Тихо. Мама*). В речи матерей преобладают распространенные предложения с простыми глагольными сказуемыми, составляющие до 61% всех грамматических основ (*Что мы с тобой сегодня делали?*).

Стремясь поддержать общение и привлечь внимание ребенка с СД, матери часто обращаются к ребенку (9%) и переспрашивают, побуждая ребенка к ответу (4%). Например: *Ну скажи, как говорит собака. Мы забыли, да?* Ребенок, в свою очередь, также может инициировать диалог или привлечь внимание матери (5%), однако никогда не переспрашивает.

Структура ответов в каждой диаде различна. В среднем дети чаще отвечают, используя существительное (31%). Однако встречаются также ответы с помощью последовательности звуков (21%) и с помощью да/нет: – *А что ты злишься на меня?* – *Та. Та. Э.*

Таким образом, мы можем выделить следующие особенности, характерные для речи детей с СД и их матерей. В среднем матери используют различные типы предложений по цели высказывания в равной степени, при этом их речь большей частью спокойна, незэмоциональна. В речи матерей преобладают существительные и глаголы. Количество диминутивов составляет 25% от общего числа существительных. Наиболее распространенный тип сказуемого – простое глагольное. Для установления контакта с ребенком матери часто обращаются к ребенку по имени и используют переспрос. Дети, в свою очередь, чаще используют повествовательные предложения, в их речи в основном используются вокализации и существительные, значительно употребление диминутивов. Чаще всего ответе ребенка состоит из одно слова, обычно существительного в форме именительного падежа.

Литература

Городный В.А., Ляско Е.Е. Характеристика речи детей 6–7 лет с расстройствами аутистического спектра и синдромом Дауна // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. № 4 (2). С.22–37.

Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь, 2002.

Ляско Е.Е., Фролова О.В., Григорьев А.С., Городный В.А. Сравнительный анализ характеристик голоса и речи детей типично развивающихся, с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и умственной отсталостью // Речевые Технологии. 2018. № 1–2. С. 50–63.

Анна Александровна Балякова

Санкт-Петербург, Россия

anna_baliakova@mail.ru

Ольга Владимировна Фролова

Санкт-Петербург, Россия

olchel@yandex.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4–7 ЛЕТ С СИНДРОМОМ ДАУНА, УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

По экспертным оценкам ООН к началу XXI в. в мире насчитывалось 200 млн детей с умственными и физическими недостатками (Бгажнокова 2010). Согласно статистическим данным, предоставленным в 2000 году, количество пациентов с диагнозом аутизм варьировалось от 5 до 26 на 10 000 детей, спустя 5 лет – один случай расстройств аутистического спектра приходился на 250–300 новорожденных, в 2008 году – среди 150 детей один страдал этим заболеванием. Синдром Дауна является одной из самых частых хромосомных aberrаций, распространенность которой составляет 1:1000 новорожденных (Hook 1982). Число умственно отсталых детей и подростков составляет 1–3% популяции (Исаев 2007). Эти данные о количестве детей с нарушениями определяют актуальность исследований, посвященных различным аспектам данных патологий, в частности, особенностям речевого развития у детей с нарушениями различного генеза.

Проявления речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра чрезвычайно многообразны по характеру и динамике (Морозова 2007; Никольская 2000; Нуриева 2006; Wing 1981). Нередко отсутствие речи является первым симптомом, по поводу которого родители обращаются к специалистам. Одна из основных особенностей речевого развития детей с синдромом Дауна – значительное отставание активной речи ребенка при относительно сохранном ее понимании. Наряду с уменьшенным объемом словаря наблюдается нарушение формирования грамматического строя (Miller 1999; Жиянова 2010). Актуальными являются работы, направленные на анализ акустических характеристик голоса и речи детей с синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью (Ляксо и др. 2018).

Цель настоящего логопедического обследования состояла в оценке и сопоставлении основных характеристик речевой функции детей с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, умственной

1. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00063).

отсталостью и типично развивающихся детей 4–7 лет. Оценка проводилась с использованием речевой карты логопеда и сопровождалась общей характеристикой коммуникации, контактности ребенка в процессе взаимодействия. В нашем исследовании было обследовано 64 ребенка 4–7 лет. Из них 10 детей с диагнозом расстройства аутистического спектра (группа РАС), 12 детей с диагнозом умственная отсталость легкой степени (группа УО), 7 детей с синдромом Дауна (группа СД), 35 типично развивающихся детей (группа ТР).

Результаты обследования показали, что у 5 детей из группы РАС наблюдались серьезные затруднения при вступлении в контакт с экспериментатором. В этой группе отмечены также нарушения речевого развития разной степени выраженности. У 3 детей речь была представлена только отдельными звуками при редком использовании слоговых конструкций. Еще 3 ребенка использовали в речи отдельные слова, а 4 употребляли короткие фразы, состоящие из 1–2 слов. Из 7 детей, использующих слова, речь 2 детей была малопонятной; наблюдались нарушения грамматического строя речи. У 2 детей из экспериментальной группы были зафиксированы нарушения звуко-слоговой структуры речи, проявляющиеся в пропусках, заменах, вставках лишних звуков в словах; у 5 детей – нарушения звукопроизношения (в основном, ротоцизм, и у 1 ребенка – нарушение звонкости согласных и произношения шипящих звуков). Четыре ребенка активно использовали бытовые и указательные жесты. У 3 детей наблюдалась эхолалия. Также отмечались нарушения голоса, в частности, был зафиксирован эффект тихого голоса у 2 детей.

В группе УО у 100% детей отмечается нарушение звукопроизношения. Чаще (85%) – ротоцизм и нарушение произношения шипящих звуков. У 43% детей из этой группы – ламбдацизм. Нарушение произношения свистящих звуков – у двух детей. В единичных случаях было отмечено нарушение смягчения звуков (1 ребенок), смещение звуков (2 ребенка). Также в группе УО нарушение грамматического строя речи (28,5% детей), которое проявлялось в нарушении изменения прилагательных по родам, нарушения согласования местоимений и числительных с существительными в роде, неверное образование форм родительного падежа существительных. Нарушение слоговой структуры слова (28,5% детей) проявлялось в пропуске слогов и звуков в слове, перестановке звуков в слове (персеверации и антиципации). Малопонятная речь встречалась у двоих детей.

В группе СД у четырех детей малопонятная речь, которая представлена отдельными звуками, слогами, цепочками слогов, чаще встречаются звуки раннего онтогенеза. У одного из этих детей представлена шепотная речь. У остальных трех детей – полиморфное нарушение

звукопроизношения: ротоцизм, нарушение произношения шипящих звуков, ламбдацизм. У 2 детей – нарушение слоговой структуры слов: пропуски слогов, звуков, вставка слогов.

Результаты обследования группы ТР показали, что все дети, относящиеся к этой группе, хорошо идут на контакт. У них сформирован лексико-грамматический строй речи. Но отмечаются нарушения звукопроизношения: преимущественно ротоцизм и нарушения произношения шипящих. Нарушение звуко-слоговой структуры слов, которое проявлялось во вставке лишних звуков, замене звуков в словах; пропусках звуков и слогов, было зафиксировано у 2 детей. Во время беседы с экспериментатором дети из группы ТР использовали в основном простые предложения, но в их собственной речи встречались и сложноподчиненные, и сложносочиненные фразы.

Таким образом, в исследовании описаны особенности речи детей с нарушениями развития. Проанализированы элементы невербальной коммуникации, используемые детьми разных групп.

Литература

- Бгажнокова И. М.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М., 2010.
- Жиянова П. Л.* Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна. М., 2010.
- Исаев Д. Н.* Умственная отсталость детей и подростков. СПб., 2007.
- Ляко Е. Е., Фролова О.В., Григорьев А. С., Городный В. А.* Сравнительный анализ характеристик голоса и речи детей типично развивающихся, с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и умственной отсталостью // Речевые технологии. 2018. № 1–2. С. 50–62.
- Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
- Ничольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. (Особый ребенок). М., 2000.
- Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. М., 2006.
- Hook E.G.* Epidemiology of Down syndrome // Pueschel S.M.; Rynders J.E. Down Syndrome. Advances in Biomedicine and the Behavioral Sciences. Cambridge, 1982. P.11.
- Miller J. F.* Profiles of language development in children with Down Syndrome // Improving the communication of people with Down syndrome. Baltimore, 1999. P. 11–40.
- Wing L.* Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1981. № 11. P. 31.

Эльвира Ивановна Столярова

Санкт-Петербург, Россия

elvirast74@gmail.com

Наталья Юрьевна Белова

Санкт-Петербург, Россия

belova_natasha09@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ 5–9-х КЛАССОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Представляемая работа является продолжением цикла исследований слухоречевой функции детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха и речи различного генеза, проводимых в лаборатории психофизиологии речи ИФИ РАН (Огородникова и др. 2012; 2018а; 2018б). Целью настоящего исследования стало изучение и оценка показателей слухового и речевого статуса школьников 5–9 классов с речевыми нарушениями в рамках лонгитюдного наблюдения. Описываемый материал представляет результаты первого года выполнения работы. Дополнительно к традиционно используемой в педагогической практике методике обследования детей старших классов (Фотекова, Ахутина 2002) проводились эксперименты по оценке невербального интеллекта, навыков слухового анализа неречевых и речевых стимулов, чтения простых и сложных текстов. Полученные данные составят основу для анализа результатов последующих этапов работы.

Состав испытуемых. В экспериментальную группу вошли 20 школьников: 5 учеников 5 класса (2 девочки и 3 мальчика; средний возраст 11,2 года); 10 учеников 7 класса (2 девочки и 8 мальчиков; средний возраст 13,4 года); 5 учеников 9 класса (1 девочка и 4 мальчика; средний возраст 14,2 года). У всех детей, согласно педагогической характеристике, наблюдалось лексико-грамматическое недоразвитие речи, недостаточная сформированность навыков языкового анализа, низкая скорость чтения. У 90% детей из группы отмечена ограниченность словарного запаса. Все дети испытывают трудности при составлении устного рассказа и допускают большое число ошибок дисграфического и орфографического характера при письме.

Методики тестирования. Для оценки динамики развития школьников сравнивали результаты тестов в начале и в конце года, проводимых по методике, изложенной в работе (Фотекова, Ахутина 2002).

В течение полугода проводились тесты, в которых определяли:

- характеристики слухового восприятия в двух сериях психофизических измерений:

1 – обнаружение паузы в звуковом сигнале (тон, шум, пауза) с использованием программы «Учись слушать» (Белова и др., 2013; Огородникова и др., 2012; 2018а, 2018б);

2 – воспроизведение со слуха набора из 18 псевдослов, среди них трехсложные (n=11), четырехсложные (n=6) и одно пятисложное, которые ранее использовались в работе (Огородникова и др. 2018а);

- навыки чтения при предъявлении с экрана монитора трехбуквенных слогов (n=8); двусложных (n=15) и трехсложных (n=5) слов; двусложных (n=10) и трехсложных (n=3) псевдослов, которые ранее использовались в работе (Корнев и др., 2014);

- навыки чтения и понимания текстов по результатам прочтения рассказов: «Роща» – 7 предположений, 32 слова и «Рафаэль» – 8 предложений, 76 слов (Беденко, Савельев 2008) и последующего анализа ответов на вопросы по содержанию текстов.

В процессе тестирования проводилась аудиозапись речевой продукции детей для последующей орфографической расшифровки, оцифровки и хранения в виде звуковых и текстовых файлов. Обработка полученного материала осуществлялась с применением программ PRAAT v.5.042; GOLD WAVE и EXCEL.

Результаты и обсуждение. Динамика развития школьников за год определялась по категориям «Навыки языкового анализа», «Письмо», «Чтение» (Фотекова, Ахутина 2002). При сравнении результатов тестирования в начале и в конце года (в баллах) были получены показатели «прироста»: 5 класс – 65% (чтение), 60% (письмо), 100% (навыки языкового анализа); 7 класс – 18%, 60%, 24% и 9 класс – 18%, 54%, 16% соответственно. Увеличение в конце года «набранных» баллов во всех школьных группах по всем направлениям измерений рассматривалось как подтверждение успешности коррекционной работы, в том числе за счет использования современных информационных технологий (Белова и др. 2012; 2013).

Характеристики слухового восприятия

1. При обнаружении паузы в звуковых стимулах трех категорий (посылки тона и шума, гласный звук речи) были получены данные о времени реакции испытуемых на стимул (ВР) и о числе допущенных ими ошибок (ОШ) – пропуск паузы, ложное срабатывание. Средние значения ВР составили: 1,24 с (5 класс); 1,21 с (7 класс); 1,1 с (9 класс). Наибольшие показатели ВР наблюдались в начале серии предъявлений стимулов в тесте. Они превышали средние значения на 33% (5 класс) и 23% (7 и 9 классы). Число ОШ по всем стимулам составило: 4% (5 класс); 7% (7 класс); 5% (9 класс). При этом максимальное число ошибок было зафиксировано при обнаружении паузы в шуме: в 3,3 раза (5 и 9 класс) и в 2,5 раз (7 класс) больше среднего значения. В целом средние значения

ВР и ОШ, определенные в нашей работе, находились в пределах значений, полученных у испытуемых без слухоречевых нарушений в других исследованиях (Огородникова и др. 2012; 2018а). Выделенные индивидуальные особенности восприятия паузы коррелировали с уровнем нарушений сегментного анализа при чтении и письме, что соответствует данным работы (Огородникова и др. 2012).

2. При воспроизведении со слуха набора псевдослов во всех группах практически не наблюдалось ошибок в повторении слогоритмической структуры стимулов – только 2 случая переноса ударения. Средние значения количества ошибок составили 28% (5 класс); 36% (7 класс); 5% (9 класс). По типу ошибок выделяли: а) ошибки, относящиеся к нарушениям фонематического слуха (замены согласных: п – Т, д – Т, з – С, г – К, к – Х, д – К, т – К, г – В, ф – Т, зд – СТ; смягчение согласных: за – ЗЯ, ды – ДИ); б) ошибки, относящиеся к нарушению языкового анализа и синтеза (пропуски звуков, особенно при стечении согласных; перестановки звуков: тави – *вати*, зика – *заки*; перестановки слогов тави – *вита*, вставка слогов: зикамита – *зуПАкамита*); в) ошибки из-за недостаточного уровня слухоречевой памяти (как правило, с неправильным произнесением конечных слогов: затапима – *заПАПИНА*, кмувигапу – *кмувиБАКУ*). Как правило, число ошибок возрастало с увеличением числа слогов в стимулах и во второй половине теста. Так, во 2-й половине теста число ошибок увеличивалось с 20% до 36% (5 класс); с 29% до 46% (7 класс) и с 4% до 11% (9 класс). Эти изменения свидетельствуют о дефиците внимания и быстрой утомляемости испытуемых.

Анализ результатов чтения слогов, слов, псевдослов. Оценивали следующие варианты отклонения от нормативного прочтения: чтение с паузами (отсутствие слитности); слитное, но равноударное (послоговое) произнесение многосложных стимулов; предварительное прочтение стимула или его части; замены, вставки букв, слогов и слов; ошибки орфоэпического плана (отсутствие оглушения конечных звонких согласных).

Результаты анализа показали, что все слоги были прочитаны всеми испытуемыми слитно. Без ошибок слоги прочли в 5 и 7 классе 60%, в 9 классе – 80% школьников. Среднее число ошибок по классам: 7,5% (5 класс), 5% (7 класс), 5% (9 класс). Из общего числа всех ошибок предварительное прочтение составляет 80%, перестановка букв и угадывание – по 10%. Примеры ошибок чтения слогов: шос – *шо шос*, перестановка букв: миш – *шим*; угадывание: мяш – *мяч*. Наибольшее количество ошибок обнаружено при чтении слогов: «мяш», «шим», «шос». Сходные затруднения отмечены и у типично развивающихся детей (Корнев и др. 2014).

При чтении слов и псевдослов в 5 и 7 классе весь набор стимулов без ошибок прочли 20%, в 9 классе – 40% испытуемых. Распределение типов ошибок показано в Таблице 1.

Таблица 1.
Относительное число ошибок при чтении (%)

Ошибки	5 класс		7 класс		9 класс	
	слова	псевдо-слова	слова	псевдо-слова	слова	псевдо-слова
Замены букв	8	14	4	6	2	5
Предварительное прочтение	8	3	3	4	5	3
Послоговое прочтение	21	22	6	18	10	20

По показателю освоения орфоэпических норм (оглушение конечных звонких согласных) слова с правильным произнесением составили – 63% (5 класс), 85% (7 класс), 95% (9 класс). Во всех группах школьников число ошибок возрастало при увеличении слогов в стимуле. Примеры типичных ошибок при чтении слов: вертолет – *ве вер»толет, веретена*; малинник – *малин малин»ник, маленький, малинки*; псевдослов: одмирак – *оди одмирак, адмирал, одимирак*.

Таблица 2.
Показатели чтения текстов (средние по классам)

Показатели	5 класс		7 класс		9 класс	
	Роца	Рафаэль	Роца	Рафаэль	Роца	Рафаэль
Скорость чтения (слов/мин)	81	44	94	63	106	72
Замены, вставки букв (%)	2	1,1	0,6	1,6	0,6	1
Замены, вставки слов (%)	2,5	1,6	1,25	0,8	0,63	1,8
Предварительное прочтение (%)	8,13	11,6	4,7	5	0,63	2
Послоговое прочтение (%)	4,38	11,3	2,8	6	0,63	2

Результаты оценки чтения и понимания текстов. Чтение текста «Роца» записано в январе, «Рафаэль» – в мае. Несомненно, за 4 месяца занятий у испытуемых улучшились навыки чтения, но, несмотря на это, чтение текста «Рафаэль» сопровождалось большим числом ошибок (Таблица 2). Этому способствовало наличие в нем целого ряда незнакомых слов, явно не входивших в состав внутреннего лексикона испытуемых: «архитектор», «археолог», «Сикстинская», «Богоматери», «Пьянченце». Очевидно, что процесс их прочтения подобен прочтению псевдослов, что подтверждалось коэффициентами корреляции между числом ошибок у псевдослов и «незнакомых» слов – 0,96 (5 класс), 0,83

(7 класс), 0,78 (9 класс). Во всех классах встречались замены и вставки слов. Примеры замен слов при чтении текста «Роща»: пчела брала – *пчела бросала, пчелы брали, печально брала*; при чтении текста «Рафаэль»: знаменитая – *значительная, знаменательная, известная*.

Показателем осмысленности чтения текста выступала пауза между предложениями и интонационная завершенность предложений. Случаи несоблюдения этого правила испытуемыми встречались при чтении обоих текстов в равной мере.

Для выяснения понимания содержания текста «Роща» учителем задавались три вопроса: «Куда пошли дети?», «Кто там был?», «Что делал ручей?», ответы оценивались по степени соответствия содержанию прочитанного. Как правило, для получения ответов требовались наводящие, побудительные реплики учителя. При анализе за правильные ответы принимались и те варианты, которые в неполной форме воспроизводили содержание текста. На 1 вопрос правильные ответы дали 100% испытуемых в 5 и 7 классах и 60% в 9 классе; на 2 вопрос – 100%, 50%, 80% и на 3 вопрос – 60%, 80% и 100% соответственно.

Процедура проверки понимания текста «Рафаэль» предполагала выбор ответа на вопросы (*Кого называли певцом Мадонн? Как называлась знаменитая картина Рафаэля? Только ли живописью занимался Рафаэль?*) из представленного набора вариантов. За каждый правильный ответ начислялись баллы, и проводился их общий подсчет. Правильные ответы на 1 вопрос дали 80% (5 класс), 89% (7 класс) и 100% испытуемых (9 класс); на 2 вопрос – 80%, 75% и 100% школьников соответственно. Но ответ на 3 вопрос – выбор из вариантов «да» и «нет», согласно полученным результатам, не отражал истинного понимания текста испытуемыми. Отвечая формально правильно (ответ «нет»), испытуемый получал балл, но не ориентировался на конкретное содержание текста. Поэтому был введен дополнительный вопрос (*А чем же еще занимался Рафаэль?*), на который испытуемые отвечали следующим образом: *картины писал; певцом, картины писал; архитектурой и пением*. С учетом этой поправки, правильные ответы на 3 вопрос смогли дать 20% (по баллам – 60%) школьников в 5 классе; 25% (по баллам – 62,5%) – в 7 классе; 67% – в 9 классе.

В целом создалось впечатление, что школьники рассматривали чтение текстов в качестве очередного учебного задания по проверке скорости чтения и не вникали в их содержание. Примечателен ответ одной девочки из 5 класса на первый вопрос по тексту «Роща»: *Ээ, а я читала, но не понимала, что читала*. Однако с помощью подсказок ей удалось частично вспомнить содержание рассказа.

При выполнении теста Равена (оценка невербального интеллекта) школьники продемонстрировали хорошие результаты. Только 1

испытуемый (7 класс) соответствовал третьей степени развития интеллекта («средний интеллект») при 67% правильных тестовых решений. Результаты большинства (17 испытуемых с 81–94% правильных решений) соответствовали второй степени – «незаурядный интеллект», а у 2-х школьников 9 класса – первой степени «особо высокоразвитый интеллект».

Литература

- Белова Н. Ю., Ермакова А. Г. Огородникова Е. А., Люблинская В. В., Пак С. П., Охарева Н. Г., Королева И. В.* Использование компьютерного тренажера «Учись слушать» для развития слухоречевого восприятия детей с нарушениями слуха и речи в условиях образовательного учреждения // Российская отоларингология. 2013. №3. С.15–23.
- Беденко М. В., Савельев А. Н.* Окружающий мир: суперувлекательные тексты, блицтесты: 4 класс, 2-е полугодие. М., 2008.
- Белова Н. Ю., Ермакова А. Г.* Применение интерактивных технологий на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения // Мат. Международной конференции «Проблемы онтолингвистики – 2012». СПб., 2012. С.580–584.
- Корнев А. Н., Столярова Э. И., Гальперина Е. И., Гийемар Д. М.* Формирование сенсомоторных механизмов продукции слога на начальном этапе усвоения чтения // Педиатр. 2014. №4. С.95–94.
- Огородникова Е. А., Столярова Э. И., Балякова А. А.* Особенности слухоречевой сегментации у детей школьного возраста с нормальным слухом и нарушениями слуха и речи // Сенсорные системы. 2012. Т. 26. № 1. С.20–30.
- Огородникова Е. А., Галкина Е. В., Столярова Э. И., Кожевникова Е. В., Гарбарук Е. С.* Сравнение характеристик звукового анализа и невербального интеллекта у детей дошкольного возраста с нормальным слухом и с тугоухостью // Российская оториноларингология. 2018а. № 2. С. 72–79.
- Огородникова Е.А., Шантрукова О.И., Мошонкина Т.Р., Сухотина И.А., Ватаева Л.А.* Влияние физической реабилитации на характеристики вербальной и невербальной коммуникации детей с ДЦП // Мат. международной конференции «Проблемы онтолингвистики – 2018». Иваново, 2018б. С. 277–281.
- Фотекова Т. А., Ахутина Т. В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М., 2002.

Ольга Владимировна Фролова
Санкт-Петербург, Россия
olchel@yandex.ru

Александр Сергеевич Николаев
Санкт-Петербург, Россия
al.nikolajew@gmail.com

Анна Александровна Балякова
Санкт-Петербург, Россия
anna_baliakova@mail.ru

РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ¹

Коммуникация между людьми, имеющими интеллектуальные нарушения, определяется как «своеобразная», «двусмысленная» (Griffiths, Smith 2016). Специфика коммуникации, главным образом вербальной, и речевых нарушений у детей с умственной отсталостью подробно описана в психологической литературе (например, Шипицына и др. 2017). В рамках комплексного исследования речи и поведения детей с типичным и атипичным развитием, проводимого в группе по изучению детской речи в СПбГУ (Ляксо и др. 2018; Lyakso et. al. 2016; 2017), изучаются особенности вербальной и невербальной коммуникации детей, воспитывающихся в семье и детском доме (Ляксо, Столярова 2008; Ляксо и др. 2018).

Цель данного исследования – определение особенностей речевого взаимодействия детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и детском доме, со сверстниками.

В исследовании приняли участие 96 детей в возрасте 5–7 лет. В зависимости от диагноза и условий воспитания все участники были разделены на группы: 1) дети с диагнозом умственная отсталость легкой степени (F70 по МКБ-10), воспитывающиеся в условиях детского дома (n=15) – группа УО-д; 2) дети с диагнозом смешанные специфические расстройства психологического развития (F 83 по МКБ-10), воспитывающиеся в условиях детского дома (n=20) – группа СР-д; 3) дети с диагнозом смешанные специфические расстройства психологического развития (F 83 по МКБ-10), воспитывающиеся в условиях семьи (n=7) – группа СР; 4) типично развивающиеся дети, воспитывающиеся в условиях семьи (n=54) – группа ТР.

Запись речи и поведения детей осуществляли с использованием видеокамеры SONY HDR–CX560E и цифрового магнитофона Marantz PMD660 с выносным микрофоном SENNHEIZER e835S в модельных ситуациях (диалог с взрослым, игра детей с игрушками) и при спонтанном взаимодействии детей между собой. Ситуация взаимодействия ребенка и взрослого

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 18-013-01133.

позволила проанализировать уровень речевого развития и навыки вербальной коммуникации детей на основании оценки разных уровней речевого сообщения ребенка. Ситуации взаимодействия детей между собой позволили определить специфику реализации освоенных ребенком навыков вербальной и невербальной коммуникации при взаимодействии со сверстниками. В работе использованы следующие методы: анализ текстов диалогов ребенок–взрослый, ребенок–ребенок, перцептивный эксперимент (n=223 взрослых носителя языка – аудитора), акустический спектрографический анализ речи детей (звуковой редактор «Cool Edit Pro»), фонетический анализ речи детей. Для оценки поведения детей при взаимодействии со сверстниками проведен экспертный анализ видеофрагментов диалогов ребенок–ребенок (n=5 экспертов-специалистов).

Диалоги ребенок–взрослый. На основании анализа текстов диалогов ребенок–взрослый установлено, что реплики детей представлены главным образом простыми фразами. Дети с УО не использовали в диалоге сложноподчиненные предложения. В речи детей всех изученных групп частота употребления существительных превышала частоту употребления других частей речи. ТР дети использовали больше различных существительных и прилагательных, чем дети других групп.

Согласно заключению логопеда, в группе УО не выявлено детей без нарушений произношения звуков, у 33% детей отмечены грамматические нарушения. 75% детей группы СР-д имели нарушения звукопроизношения, 43% – грамматические нарушения. Только один ребенок группы СР имел грамматические нарушения в речи, 2 ребенка группы ТР – лексико-грамматические ошибки. В группах СР и ТР описаны нарушения звукопроизношения (главным образом ротацизм).

Фонетический анализ показал, что частота употребления сложных для произнесения постальвеолярных согласных у детей с УО минимальна по сравнению с другими группами детей. Частота употребления губно-губных согласных максимальна в группах детей УО-д, СР-д.

В перцептивном эксперименте выявлены особенности распознавания взрослыми лексического значения слов детей. Аудиторы с высокой вероятностью ($p > 0,75$) определили значение 39% слов детей с УО, 43% слов детей группы СР-д, 57% слов детей с СР и 56% слов ТР детей. Вероятность распознавания взрослыми лексического значения слов детей группы УО-д ниже, чем вероятность распознавания слов детей групп ТР и СР ($p < 0,01$ и $p < 0,05$ - критерий Манна–Уитни).

Длительность ударных гласных в словах детей с УО выше, чем длительность ударных гласных в словах детей других групп ($p < 0,01$ – различия между группами УО и ТР – критерий Манн–Уитни). Значения частоты основного тона (ЧОТ) ударных гласных в словах детей группы

УО-д, значимо ($p < 0,001$ – критерий Краскела–Уоллиса) выше, чем значения ЧОТ ударных гласных в словах детей других изученных групп. Ударные гласные в словах детей групп УО и СР-д характеризуются более высокими значениями диапазона ЧОТ, чем ударные гласные в словах детей групп СР и ТР. Значения индекса артикуляции ударных гласных (показатель, характеризующий четкость артикуляции) в словах детей группы УО минимальны по сравнению со значениями индексом артикуляции ударных гласных в словах детей других групп. Группа, к которой относится ребенок (1 – УО-д, 2 – СР-д, 3 – СР, 4 – ТР), связана $F(4,276) = 6,587$ $p < 0,00004$ $R^2 = 0,087$ с вероятностью распознавания взрослыми лексического значения слова ($Beta = 0,142$), ЧОТ ударных гласных в словах (-0,229) – Мультирегрессионный анализ. Установлена связь между группой и значениями диапазона ЧОТ ударных гласных в словах $F(1,279) = 6,499$ $p < 0,01$ $R^2 = 0,023$ $Beta = -0,151$ – Регрессионный анализ.

Диалоги ребенок–ребенок. Частота проявления реплик, представленных простыми фразами, в диалогах ребенок–ребенок выше, реплик «да/нет» – ниже, чем частота проявления соответствующих реплик в диалогах ребенок–взрослый. В диалогах со сверстниками дети всех групп использовали глаголы, междометия и звукоподражания чаще, чем в диалогах с взрослым. Дети группы УО-д часто побуждали своих собеседников к какому-либо действиям; дети групп СР и ТР использовали преимущественно повествовательные предложения. Дети группы СР-д чаще, чем дети других групп, хвалили, критиковали или комментировали действия других детей.

На основании данных экспертного анализа видеофрагментов диалогов ребенок–ребенок установлено, что дети, воспитывающиеся в условиях семьи, чаще, чем дети из детского дома, привлекают внимание собеседника речевой репликой, жестом. Дети группы УО-д чаще, чем дети других групп хотят избежать взаимодействия со сверстниками и реже адекватно реагируют на привлечение внимания другим ребенком. ТР дети чаще радовались (были довольны) в процессе взаимодействия со сверстником, чем дети других групп, реже боялись и сердились. Все ТР дети улыбались при взаимодействии со сверстником (100%), дети групп УО-д и СР-д улыбались значительно реже (25%, 57% ответов экспертов, соответственно). Для детей из детского дома описаны выражение отвращения на лице (5%), недовольная гримаса (30% – в группе УО, 5% – в группе СР-д). Группа, к которой относится ребенок, связана с характеристиками взаимодействия: «ребенок привлекает внимание речевой репликой» $F(1,62) = 4,731$ $p < 0,03$ $R^2 = 0,07$ $Beta = 0,266$; «привлекает внимание жестом» $F(1,62) = 17,130$ $p < 0,0001$ $R^2 = 0,216$ $Beta = 0,465$; «смотрит на объект» (игрушку) $F(1,62) = 29,096$ $p < 0,0001$ $R^2 = 0,319$ $Beta = 0,565$; «произносит фразы» $F(1,62) = 8,167$ $p < 0,006$ $R^2 =$

0,116 Beta = 0,341; «произносит слова» $F(1,62) = 12,134$ $p < 0,0009$ $R^2 = 0,164$ Beta = 0,405 – Регрессионный анализ. ТР дети чаще, чем дети других групп (в особенности группы УО-д) демонстрируют положительные эмоции $F(1,62) = 31,081$ $p < 0,0001$ $R^2 = 0,334$ Beta = 0,578; используют указательные жесты $F(1,62) = 17,086$ $p < 0,0001$ $R^2 = 0,216$ Beta = 0,465; иллюстративные жесты $F(1,62) = 10,895$ $p < 0,001$ $R^2 = 0,194$ Beta = 0,387; кивают $F(1,62) = 14,312$ $p < 0,0004$ $R^2 = 0,188$ Beta = 0,433; качают головой $F(1,62) = 9,274$ $p < 0,003$ $R^2 = 0,13$ Beta = 0,361; улыбаются $F(1,62) = 62,689$ $p < 0,0001$ $R^2 = 0,503$ Beta = 0,709; реже – демонстрируют недовольное выражение лица $F(1,62) = 6,565$ $p < 0,02$ $R^2 = 0,096$ Beta = -0,309; отвращение $F(1,62) = 6,184$ $p < 0,02$ $R^2 = 0,091$ Beta = -0,301.

Таким образом, в исследовании описаны особенности диалогов детей со сверстниками и взрослыми по частоте употребления различных типов реплик. Проанализированы элементы невербальной коммуникации, используемые детьми разных групп при взаимодействии со сверстником. Показано, что по временным и спектральным характеристикам речи дети с умственной отсталостью, воспитывающиеся в условиях детского дома, значительно отличаются от других групп детей.

Литература

- Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Григорьев А. С., Городный В. А.* Сравнительный анализ характеристик голоса и речи детей типично развивающихся, с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и умственной отсталостью // Речевые технологии. 2018. № 1–2. С. 50–62.
- Ляксо Е. Е., Столярова Э. И.* Специфика реализации речевых навыков 4–5-летних детей в диалоге со взрослыми // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 48–57.
- Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / Л. М. Шипицына [и др.]; под ред. Л. М. Шипицыной. М., 2017.
- Фролова О. В., Павлюкова М. И., Ляксо Е. Е.* Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста: семья-детский дом // Проблемы онтолингвистики – 2018: Материалы ежегодной международной научной конференции / Под ред. Т. А. Кругляковой. Иваново, 2018.
- Griffiths C., Smith M.* Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2016. Vol. 29. P. 124–138.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* A Comparison of Acoustic Features of Speech of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes in Computer Science. 2016. Vol. 9811. P. 43–50.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes in Computer Science. 2017. Vol. 10458. P. 602–612.

Виктор Александрович Городный

Санкт-Петербург, Россия
wimndgor@mail.ru

Елена Евгеньевна Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С АТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ¹

На материале разных языков широко изучаются особенности речи детей с атипичным развитием (Kent, Vorperian 2013; Nakai et al. 2014). Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеют нарушения речи на разных уровнях ее организации, трудности в социализации, стереотипии (Schopler et al. 1980). Исследования акустических и перцептивных характеристик речи детей с РАС, воспитывающихся в русскоязычной среде, немногочисленны (Ляксо и др., 2018; Lyakso et al., 2017). Показано, что речь детей с РАС в возрасте 5–14 лет характеризуется более высокими значениями частоты основного тона гласных и слов, меньшими значениями площадей формантных треугольников ударных гласных по сравнению с типично развивающимися (ТР) детьми (Lyakso et al. 2017). Для детей с синдромом Дауна (СД) характерны особенности строения речевого тракта (Markaki, Stylianou 2011), меньшая четкость артикуляции по сравнению с ТР сверстниками (Kent, Vorperian 2013). Данные об акустических характеристиках речи детей с СД, растущих в русскоязычной среде, также немногочисленны (Ляксо и др. 2018; Городный, Ляксо 2018).

Цель исследования – выявить особенности речи детей 6–7 лет с РАС и с СД по сравнению с типично развивающимися сверстниками.

В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте 6–7 лет: 5 детей с РАС (F84); 5 детей с СД (Q90) и 5 ТР детей. Запись речи детей производили на магнитофон «Magantz PMD222» с выносным микрофоном «SENNEHEIZER e835S», параллельно вели видеозапись поведения ребенка на камеру «Sony Handycam HDR-CX330». Запись и обработка речевого материала проведены по методике, разработанной в группе по изучению детской речи СПбГУ (Ляксо и др. 2012). Использованы стандартизированные ситуации записи: игра ребенка со стандартным набором игрушек, беседа с экспериментатором, просмотр ребенком картинок и ответы на вопросы экспериментатора по ним. Исследование одобрено этическим комитетом СПбГУ.

Проведен анализ активного лексикона детей по частоте встречаемости слов с разным числом слогов и различных частей речи, описаны

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ № 18-18-00063.

реплики в диалогах «взрослый – ребенок». Фонетический анализ речи детей выполнен профессиональным фонетистом на основе системы записи фонетических знаков «SAMPA» для русского языка.

Спектрографический анализ осуществлен в звуковом редакторе «Cool Edit Pro». Определены значения длительности и частоты основного тона (ЧОТ) для слов и гласных из слов. Вычислены значения индекса артикуляции гласных звуков (VAI) (по Roy et al. 2009). Статистическая обработка данных проведена в программе «Statistica.10».

В перцептивном эксперименте приняли участие 110 аудиторов – носителей русского языка в возрасте $18,6 \pm 1,4$ лет (мужчины – 22, женщины – 88; не имеют опыт общения с детьми – 45, имеют опыт общения – 65). Для оценки способности аудиторов распознавать значение слова, пол и возраст ребенка, создано 3 теста, каждый из которых включает по 25 слов из спонтанной речи ТР детей (тест 1), детей с РАС (тест 2), детей с СД (тест 3). Чтобы определить, способны ли взрослые различать ТР ребенка и ребенка с нарушениями развития и понятен ли им смысл слов, произнесенных ребенком, создан общий тест, содержащий 45 слов из речи детей, включенных в предыдущие тесты. Каждое слово в тестах повторялось три раза с интервалом 5 с, интервал между разными словами 10 с. Эксперимент проводили в условиях открытого поля.

Дети всех групп преимущественно произносят слова из одного и двух слогов: ТР дети – 40% и 34% соответственно, дети с РАС – 40% и 41%, дети с СД – 50% и 33%. Слова, состоящие из более пяти слогов, характерны только для ТР детей. В речи детей с РАС и СД значительно меньше ($p < 0.05$ – критерий Манна–Уитни) встречались слова из трех слогов (16% и 14% соответственно) и четырех слогов (2% и 2%) по сравнению с ТР детьми.

На основе анализа слов по частоте встречаемости разных частей речи показано, что ТР дети используют в речи преимущественно существительные (23%), местоимения (17%) и глаголы (14%), дети с РАС – вокализации (25%), существительные (19%) и частицы (16%), дети с СД – частицы (40%) и существительные (31%). Выявлено, что дети с РАС меньше употребляют в речи наречия (2%), числительные (1%), предлоги (2%) и союзы (4%) по сравнению с ТР сверстниками. Для детей с СД обнаружена меньшая частота употребления глаголов (2%), местоимений (8%), прилагательных (2%), наречий (4%), числительных (1%), предлогов (2%) и союзов (3%), чем для ТР детей.

Дети всех групп использовали ответные реплики одним словом, простой фразой, двумя фразами и ответом да/нет. ТР дети чаще отвечали фразой (23%), несколькими фразами (20%) и сложной фразой (19%).

Ответные реплики у детей с РАС представлены одним словом (63%) и простой фразой (27%), у детей с СД – одним словом (56%), простой фразой (19%) и ответом да/нет (18%).

На основании фонетического анализа показано, что в речи ТР детей не сформирована фонема /S/, в речи детей с РАС – /s/, в речи детей с СД – /l/. Для детей с РАС и СД характерны замены /S/ на /s/, /v/ на /r/, пропуски согласных: /s/ для детей с РАС и /k/ для детей с СД. В речи детей с СД встречается вокализированный /r/.

Результаты перцептивного эксперимента показали, что взрослые распознают 40% слов из речи ТР детей, 32% слов из речи детей с РАС и 24% слов из речи детей с СД. Взрослым понятно значение 80% слов из речи ТР детей, 65% слов из речи детей с РАС и 51% слов из речи детей с СД. Аудиторы способны правильно различить ТР ребенка и ребенка с нарушениями развития при прослушивании теста: в 92% случаев для ТР детей, в 70% для детей с СД и только в 54% для детей с РАС.

При определении пола детей аудиторы правильно распознали мужской пол в 43% случаях для ТР детей, 64% для детей с РАС и 77% для детей с СД; женский пол – в 49% случаях для ТР детей, 34% для детей с РАС и 40% для детей с СД. При распознавании возраста детей взрослые отмечают для ТР детей и детей с СД значения, соответствующие реальному возрасту: для 6 лет – $6,6 \pm 2,0$ лет и $6,2 \pm 2,6$ лет соответственно, для 7 лет – $5,9 \pm 1,6$ лет и $5,7 \pm 2,2$ лет. Для детей с РАС указывали более низкий возраст: $4,0 \pm 1,1$ лет для 6 лет и $4,4 \pm 1,5$ лет для 7 лет.

На основании сравнительного анализа выявлено, что для слов из речи детей с РАС ($p < 0.05$) и с СД ($p < 0.05$) характерны большие значения ЧОТ, чем для слов из речи ТР детей. Значения ЧОТ ударных гласных из речи детей с РАС ($p < 0.05$) и с СД ($p < 0.05$) выше, чем соответствующие характеристики слов из речи ТР детей. Слова из речи детей с РАС имеют большую длительность ($p < 0.05$), чем слова из речи детей с СД. Значения VAI – показателя, отражающего четкость артикуляции – для ударных гласных значимо ($p < 0.05$) ниже для детей с СД по сравнению с детьми с РАС и ТР сверстниками. Значения VAI безударных гласных достоверно ($p < 0.05$) выше для детей с РАС, чем у ТР детей и детей с СД.

Таким образом, в исследовании представлены данные об особенностях речевого развития детей с РАС и с СД. Обнаружены различия в перцептивных и акустических характеристиках слов детей всех групп, различия в сложности реплик и употреблении слов с разным количеством слогов и различных частей речи. Полученные данные в дальнейшем могут быть использованы специалистами для диагностики и разработки методов коррекции речи детей с атипичным развитием.

Литература

- Городный В. А., Ляксо Е. Е. Характеристика речи детей 6–7 лет с расстройствами аутистического спектра и синдромом Дауна // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. Вып. 4. № 2. С. 22–37.
- Ляксо Е. Е. и др. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.
- Ляксо Е. Е. и др. Сравнительный анализ характеристик голоса и речи детей типично развивающихся, с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и умственной отсталостью // Речевые технологии. 2018. № 1–2. С. 50–62.
- Kent R. D., Vorperian H. K. Speech impairment in Down syndrome: A review // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2013. Vol. 56. № 1. P. 178–210.
- Lyakso E. et al. Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes in Computer Science. 2017. Vol. 10458. P. 602–612.
- Markaki M., Stylianou Y. Voice pathology detection and discrimination based on modulation spectral features // IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing. 2011. Vol. 19. № 7. P. 1938–1948.
- Nakai Y. et al. Speech intonation in children with autism spectrum disorders // Brain and Development. 2014. Vol. 36. № 6. P. 516–522.
- Roy N. et al. Articulatory changes in muscle tension dysphonia: Evidence of vowel space expansion following manual circumlaryngeal therapy // Journal of communication disorders. 2009. Vol. 42. № 2. P. 124–135.
- Schopler E. et al. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // Journal of autism and developmental disorders. 1980. Vol. 10. № 1. P. 91–103.

Северин Вячеславович Гречаный

Санкт-Петербург, Россия
svgrechany@mail.ru

Елена Евгеньевна Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

ПРОБЛЕМА «РЕГРЕССА» РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ РАННЕГО ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА¹

Проблема оценки психического, в том числе речевого, регресса является ключевой для диагностики психических расстройств в раннем детском возрасте. Это особенно актуально при раннем выявлении первазивных расстройств развития (расстройства аутистического спектра).

1. Исследование поддержано грантом РНФ № 18-18-00063.

Особенности складывающихся детско-родительских отношений создают трудности получения объективной информации о ходе психического развития ребенка, в результате чего анамнестические данные и их интерпретация в ходе непосредственного осмотра оказываются подвержены большому числу искажений.

Цель исследования – изучение уровня развития речи и речевого регресса у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Задачи: исследование уровня развития речи с помощью рейтинговой методики; сопоставление данных речевого развития с другими показателями развития детей с РАС; выявление качественных характеристик речи у изучаемых пациентов.

Материал: 82 пациента с диагнозом из рубрики F 84 по классификации психических и поведенческих расстройств 10-го пересмотра. Возраст пациентов 2–13 лет (средний – $6,27 \pm 0,329$ лет), 54 мальчика, 28 девочек.

Методы: клиничко-психопатологический, анамнестический, адаптированный русскоязычный вариант методики «The Autism Treatment Evaluation Scale» (ATES) (Geier, Kern, Geier 2013).

Результаты: средний рейтинговый балл по шкале ATES составил 11,35 (sd – 6,880) лет и статистически не отличался от среднего значения авторов адаптации методики 10,0 (sd – 6,60) ($t=0,544$; $p=0,256$). Аналогичный результат был отмечен при сравнении шкалы «Социализация»: 13,26 (sd – 6,231) и 12,9 (sd – 7,00) ($t=0,320$; $p=0,190$). При этом среднее значение шкалы «Сенсорные навыки и познавательные способности» было достоверно ниже аналогичного показателя авторов адаптации методики – 10,07 (sd – 5,605) и 13,6 (sd – 6,90) ($t=2,110$; $p=0,046$), как и среднее значение шкалы «Здоровье, физическое развитие, поведение» – 16,51 (sd – 6,602) и 21,0 (sd – 9,70) ($t=4,770$; $p=0,001$). Следовательно, по уровню развития речевых навыков и социализации наша выборка была сопоставима с большинством детей-аутистов, а по сенсорно-когнитивным навыкам и соматическому здоровью превосходила сравниваемых пациентов.

Уровень речевого развития прямо коррелировал с общим баллом по шкале ATES ($\rho=0,680$ по Спирмену, $p=0,0001$). Наиболее сильная взаимосвязь шкалы «Речь, язык и коммуникация» отмечалась со шкалой «Сенсорные навыки и познавательные способности» ($\rho=0,451$, $p=0,003$), далее – со шкалой «Социализация» ($\rho=0,378$, $p=0,015$). Незначимой оказалась корреляция со шкалой «Здоровье, физическое развитие, поведение» ($\rho=0,286$, $p=0,070$).

Изучение взаимосвязи численного значения возраста детей с количественной выраженностью значений рейтинговых шкал аутизма выявило следующие закономерности: возраст мало коррелировал со шкалой «Социализация» ($\rho=,008$, $p=0,961$), «Сенсорные навыки и познавательные

способности» ($\rho=-0,109$, $p=0,449$) и «Здоровье, физическое развитие, поведение» ($\rho=-0,105$, $p=0,515$). При этом выявлена статистически значимая отрицательная взаимосвязь возраста детей со шкалой «Речь, язык и коммуникация» ($\rho=-0,354$, $p=0,023$), т. е. речевые навыки демонстрировали тенденцию к ухудшению и имели отчетливые признаки регресса по сравнению с другими психическими функциями. Клинически это проявлялось в том, что дети отказывались от использования освоенных ранее речевых умений по части разнообразия произносимых слов, фраз, стихов, заимствованных из книг и мультфильмов. Дети меньше повторяли фразы взрослых, сибсов и сверстников. Общая речевая активность с возрастом сокращалась. Указанные особенности наблюдались в контексте ментального отставания. Пациенты, как правило, отказывались от употребления тех речевых построений, смысл которых им был не до конца ясен, или тех, которые не имели прямого практического назначения. Так, дети преимущественно использовали глаголы-просьбы в неопределенной форме (или предикативы) либо для выражения какого-либо желания, либо многократно и назойливо в рамках ритуального обращения к родителям. Во втором случае ребенок требовал от родителей обязательного ответа, однотипного по форме и не допускающего вариативности. Особенностью речевой продукции было отсутствие у детей фраз, описывающих переживание или выражающих отношение к происходящему. Практически не использовались высказывания от первого лица. Клиническое наблюдение показало, что для детей с РАС характерно 3 основных периода возрастного «угасания» речи, совпадающих с критическими периодами психического развития: на 2-м году жизни, в 6–8 лет и в 11–13 лет. Так, речевой «регресс» после 1,5 лет жизни анамнестически выявлялся у 79 пациентов (96,3%, $\chi^2=41,089$ $p=0,0001$).

Одновременно с этим необходимо отметить, что оценка и значимость регрессивных речевых феноменов у детей с РАС напрямую зависят от методологических диагностических приемов. Так, в работах, исследующих взаимосвязь проведенных ребенку профилактических прививок с появлением аутистических симптомов, подчеркивается, что оценка регресса, обычно основывающаяся на ретроспективном сообщении родителей или предъявлении домашних видео, может быть потенциально предвзятой (Pearson, Charman, Happé et al. 2018).

С нашей точки зрения, при оценке регресса речи как ключевого феномена, определяющего тактику медико-педагогической помощи детям с РАС, следует учитывать несколько моментов. Во-первых, за речевой регресс часто принимаются естественные процессы психического развития, например, снижение речевой продукции на этапе редукции лепетной речи и формирования первых слов. Как в классических пособиях по речевому

онтогенезу, так и современных монографиях, неоднократно указывалось, что усвоение единиц языка сопровождается накоплением акустических впечатлений и их аккомодацией (по Пиаже). Внешне это проявляется довольно отчетливыми периодами молчания, особенно на этапе отказа от примитивных речевых феноменов (лепетная речь). Во-вторых, «утрата» речевого навыка в действительности нередко представляет собой неспособность психики с ограниченными возможностями адаптироваться на новом этапе своего развития, когда окружающие условия требуют от ребенка не просто механически заученного эксплицирования слов-штампов, а понимания смыслового контекста их употребления, т. е. обобщения и суммирования прошлого опыта (логическое мышление). В этих условиях снижается мотивация к употреблению заученных речевых штампов, не подкрепленных контекстуальным осмыслением («знаю, как это говорить, но не знаю зачем»). И, наконец, за «регресс» речевого навыка часто принимают естественную реакцию ментально ограниченного ребенка на назойливые требования взрослых ответить на вопрос или выполнить просьбу, когда имеются объективные трудности осмысления этих требований. Дальнейшие перспективы исследования речевого и психического регресса, на наш взгляд, невозможно без четкой дефиниций исходных понятий.

Литература

- Geier D. A., Kern J. K., Geier M. R.* A Comparison of the Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) and the Childhood Autism Rating Scale (CARS) for the Quantitative Evaluation of Autism // *Journal of mental health research in intellectual disabilities.* 2013. № 6(4). P. 255–267.
- Pearson N., Charman T., Happé F. et al.* Regression in autism spectrum disorder: Reconciling findings from retrospective and prospective research // *Autism Res.* 2018. № 11(12). P. 1602–1620.

Алексей Владимирович Степанов

Санкт-Петербург, Россия

femte.com.ru@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТА НЕЗАКОНЧЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЯ К БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА¹

В рамках изучения стратегий речевого поведения родителей при взаимодействии с детьми с типичным и атипичным развитием (Ляксо и др. 2018; Lyakso, Frolova 2018) проведен анализ анкет, построенных на основе теста «Незаконченные предложения» (Levy, Sacks 1950).

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-ОГН № 17-06-00503а
...570...

Тест незаконченных предложений представляет собой измененный метод ассоциации слов. Эта методика сокращает разнообразие ассоциаций, вызываемых отдельным словом, что позволяет точнее определять контекст в ответах, оттенки чувств, выраженность отношения, конкретные темы или области, заслуживающие внимания специалиста. Данный тест предоставляет возможность для клинического специалиста более объективно анализировать поведение, он соответствует критериям для тестов, предназначенных для исследований в области эмоционального поведения: использование методов, которые непосредственно вызывают эмоциональный ответ, предоставляют испытуемому возможность вариантов ответа и избегают ограничений или жесткого выбора (как в личностных опросниках, направленных на выявление определенных личностных черт). Тест основывается на эмпирическом выводе, что один и тот же стимул вызывает разные ответы у разных людей, Ответы могут указывать на наличие у испытуемых по отношению к предмету вопроса страха, отвращения, симпатии, интереса и привязанности. У ответов может быть положительная или отрицательная личностная или социальная направленность. При использовании теста незаконченных предложений совместно с психогальванометром при исследовании эмоциональных процессов было выявлено, что изменения в проводимости кожи ладони и время реакции были значительно больше у людей с проблемами психоневротического характера, чем у контрольной группы в состоянии нормы. Данное обстоятельство указывает на необходимость обратить внимание на вопросы, на которые испытуемый не смог ответить в порядке очередности, длительную временную задержку в ответе или на отсутствие ответа на определенный вопрос. Тест рекомендован для использования в качестве инструмента клиническим психологам и другим специалистам, занятым решением проблем возрастного развития и работающих с потребностями, внутренними конфликтами, планами, чувствами, отношением, стремлениями и адаптационными трудностями клиентов. Рекомендация основана на клинической практике: прямой опрос клиента может вызывать стеснение и приводить в действие защитные механизмы. Свобода изложения ограничивается инвариантными вопросами, но проективные методики помогают решить данную задачу, а также выявить скрытые потребности, чувства, отношение и стремления, которые испытуемый не хотел или не смог распознать или выразить в беседе со специалистом. Результаты проверки продемонстрировали высокую степень валидности теста в качестве оценочного метода. Оценки ответов испытуемых клиническими психологами, участвовавшими в исследовании при создании теста, находились в статистически значимой положительной корреляции с оценками состояния пациентов лечащих врачей-психиатров (Levy, Sacks 1950).

Мы провели эксперимент по описанной методике с 13 родителями детей с расстройствами аутистического спектра (РАС, F84), 5 родителями детей с синдромом Дауна (Q90), 4 родителями детей с умственной отсталостью легкой степени (F70), смешанными специфическими расстройствами психологического развития (F83), задержкой психического развития (F80-F89) и 7 родителями типично развивающихся детей (TR) в возрасте 4–9 лет. Родителями подписано информированное согласие на участие в исследовании. Проведен семантический и статистический анализ ответов родителей.

«Тест незаконченных предложений», предъявляемый в рамках исследования, состоит из 16 незавершенных предложений, предлагаемых для завершения испытуемому. Количество и темы вопросов теста адаптированы для целей данного исследования. Выбраны предложения, выявляющие отношение родителей к члену семьи (ребенку), друзьям и знакомым, окружению ребенка в школе, болезни ребенка, прошлому, будущему, целям. Добавлены предложения, определяющие отношение родителей к специалисту, врачу. Выбор предложений для теста не случаен, но имеет эмпирическую основу. Предложения в тесте подобраны таким образом, чтобы выявить отношение испытуемого к предмету вопроса («В том, что у моего ребенка проблемы, виноваты...»). Согласно инструкции, к тесту не предлагается никаких пояснений, за исключением следующего: «Закончите эти предложения за минимально возможное время. При завершении предложений не останавливайтесь для обдумывания. Старайтесь использовать первый вариант, который вам кажется подходящим для завершения предложения». Тест не является стандартизированным и не оценивается количественно. Он может быть предъявлен для заполнения как группе, так индивидуально. Тест требует минимально необходимого контроля, и данный факт может быть важным обстоятельством в большом количестве клинических ситуаций. Ответы родителей могут быть использованы для подбора адекватной стратегии воспитания. Поведенческий репертуар родителей, понятный и предсказуемый для ребенка, снижает риск развития у ребенка дополнительных осложнений в виде заболеваний психосоматической природы.

Согласно инструкции к тесту Сакса-Леви (Abt, Beliak 1950) оценка состояния испытуемого производится на основании степени выраженности отношения к предмету (указанному в предложении) по следующей шкале: сильное эмоциональное напряжение; чтобы справиться с эмоциональным конфликтом, требуется профессиональная помощь (2 балла); эмоциональное напряжение средней степени; эмоциональный конфликт существует, но отношение испытуемого указывает на способность справиться с психотравмирующей ситуацией

за счет собственных ресурсов психики (1 балл); эмоциональное напряжение в данной области не отмечается (0 баллов); недостаточно информации для оценки эмоционального напряжения и отношения к предмету (X баллов).

Ответы родителей анализируются на предмет наличия эмоционального напряжения. Ответы, содержащие враждебное отношение к ребенку, являются индикаторами потенциального внутрисемейного конфликта между родителями, который в дальнейшем может привести к разводу. Ответы, содержащие признаки наличия чувства вины у родителей, указывают на риск развития агрессии во внутрисемейных отношениях, которая также может привести к разводу.

Ответы, предоставленные в тесте, должны сопоставляться с мнением врачей, специалистов и результатами наблюдений за ребенком (Мамайчук 2013).

Приведем пример заполнения и оценивания теста.

1. Мой сын (моя внучка) *очень позитивный человек.*
0 баллов (положительная оценка члена семьи).
2. Когда мой ребенок будет взрослым *он в значительной степени останется ребенком.*
2 балла (объективная оценка тяжелого состояния ребенка, но ситуация требует поддержки специалистов).
2. Если бы не болезнь моего ребенка, *мое восприятие мира было бы совсем иным.* (1 балл)
3. Обучение в школе для моего ребенка – *удовольствие, радость.* (1 балл (Оценка ситуации положительная, но адаптация ребенка в школе требует поддержки специалиста.))
4. У моего ребенка *хороший характер* (0 баллов)
5. Врачи считают, что мой ребенок ... (2 балла – ответ отсутствует, тема вопроса требует внимания.)
6. Наша семья *большая, дружная, крепкая.* (0 баллов)
7. В болезни моего ребенка *никто не виноват.* (1 балл (Отсутствие обвинений и негативных высказываний различной степени выраженности.))
8. Мои друзья и знакомые моего ребенка *воспринимают как обычного ребенка.* (1 балл)
9. Мои родственники относятся к моему ребенку *с любовью и пониманием.* (1 балл)
10. В будущем мой ребенок *хороший, добрый человек.* (0 баллов)
12. В том, что у моего ребенка проблемы, виноваты – *мы не видим особых проблем.* (1 балл)
13. Речь моего ребенка *плохо развита.* (1 балл)
14. Когда он начинает что-то произносить, *мы пытаемся его понять.* (1 балл)
15. Когда я говорю ребенку, *он внимательно слушает.* (1 балл)
16. Если мой ребенок что-то хочет, *он старается этого добиваться.* (1 балл)

В ответах родителя, выделенных курсивом, отсутствуют сильно выраженные признаки эмоционального напряжения, резкие отрицательные оценки по отношению к членам семьи, обвинения в адрес врачей и специалистов. Тем не менее отсутствие ответа, касающегося мнения врачей о ребенке, требует дополнительного обсуждения с родителем. Отношение к прошлому и будущему в данной анкете положительное. Оценка школьного окружения косвенно свидетельствует о наличии здоровой социальной среды в образовательном учреждении и об отсутствии негативных факторов, влияющих на психосоматическое состояние, адаптационный потенциал и развитие ребенка. Адекватная оценка речевых способностей ребенка и перспектив психического развития в течение онтогенеза, свидетельствует о принятии родителем ситуации и конструктивном отношении к особенностям развития ребенка. Предложения, касающиеся речевого взаимодействия между ребенком и родителем, косвенно указывают на отсутствие проблем при взаимодействии, а также об адекватном стиле воспитания в семье: об отсутствии попустительского стиля воспитания и гиперпротекции (чрезмерной заботы). Можно предположить, что предсказуемый для ребенка поведенческий репертуар родителя положительно сказывается на взаимодействии, облегчает течение болезни ребенка и исключает развитие психосоматических осложнений у ребенка. Работа с родителями может быть направлена на мероприятия по развитию речи и интеллекта ребенка.

Семантический анализ ответов родителей выявил более выраженные индикаторы эмоционального напряжения (требующего внимания специалистов) в следующих блоках вопросов: чувство вины в группах РАС, СД, УО и СР по сравнению с группой ТР. Результаты семантического анализа подтверждены результатами статистической обработки данных в программе SPSS Statistics: по сравнению с ТР (70%) индикаторы эмоционального напряжения в баллах во всех трех группах (РАС, СД, УО и СР) составляют 100% от предельного значения. ($p < 0,001$ – критерий Манна Уитни).

Обнаружено статистически значимое различие между группой РАС и ТР ($p < 0,05$ – критерий Манна-Уитни) по вопросу целей, отношению к окружающим в школе, друзьям и знакомым. Выявлено статистически значимое различие между группой СД и ТР ($p < 0,05$ – критерий Манна-Уитни) по вопросу отношения к члену семьи, целей. Показано статистически значимое различие между группой УО и СР и ТР ($p < 0,05$ – критерий Манна-Уитни) по вопросу отношения к члену семьи, целей, окружающим в школе, друзьям и знакомым.

По результатам обработки данных целесообразно обратить внимание на подготовку ребенка к школе – учебной нагрузке и социальной адаптации в учебном заведении. По результатам статистической

обработки данных значимых различий между группами по остальным блокам вопросов не обнаружено, но данное обстоятельство может быть обусловлено объемом имеющейся в рамках исследования выборки. По результатам обработки данных рекомендуется проведение психокоррекционной работы с родителями в группах РАС, СД, УО и со смешанными специфическими расстройствами.

По результатам проведенного семантического анализа и статистической обработки данных рекомендуется проведение психокоррекционной работы с родителями в группах РАС, СД, УО и со смешанными специфическими расстройствами, направленной на совладание с ситуацией болезни ребенка. Дополнительного внимания требует подготовка медицинских работников к решению ситуаций, связанных с болезнью ребенка и выяснение этиологии заболеваний, затронутых данным исследованием: РАС, СД, УО и СР. По результатам семантического анализа ответов родителей, касающихся анамнеза, существуют признаки эндогенного характера возникновения заболевания в случае с РАС.

Литература

Ляко Е. Е., Фролова О. В., Григорьев А. С., Степанов А. В. Речевое взаимодействие в диадах с типично развивающимися детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра // Проблемы онтолингвистики – 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20–23 марта 2018 г. Иваново, 2018. С. 268–272.

Мамайчук И. И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. 2013. Т. 3. № 3. С. 37–47.

Lyakso E., Frolova O. Speech Interaction in “Mother – Child” Dyads with 4–7 Years Old Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // SPECOM. 2018. LNAI 11096. P. 347–356.

Levy S., Sacks J. M. The Sentence Completion Test // Lawrence Edwin Abt, Leopold Beliak, Projective Psychology. NY, 1950. P. 357–402.

Алексей Сергеевич Григорьев

Санкт-Петербург

a.s.grigoriev89@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В РЕЧИ 14-16-ЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ¹

На материале различных языков большое внимание уделяется восприятию эмоций в речи говорящего. Эти исследования являются очень актуальными, так как знания о возможности восприятия эмоционального

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, проект № 18-18-00063.

состояния важны для изучения становления эмоций в онтогенезе при типичном и атипичном развитии, при разработке систем автоматического распознавания речи и разработке интерфейсов взаимодействия человек-компьютер и человек-робот-компьютер (Кауа et al. 2017; Schelinski, von Kriegstein 2018; Yamazaki, Nakayama 2017). При этом в большинстве исследований для анализа эмоционально окрашенной речи используют актерскую речь, так как в спонтанной речи эмоциональные проявления менее выражены. На материале русского языка описаны акустические характеристики речи типично развивающихся детей и подростков от рождения и до 16 лет (Ляксо, Григорьев 2013; Григорьев, Ляксо 2017; Grigorev, Frolova, Lyakso 2018). Ранее показано, что взрослые носители русского языка способны распознавать состояние младенцев (Ляксо 1998; Lyakso, Frolova 2015; Frolova, Lyakso 2016), детей младшего возраста (Ляксо 1999), способны к распознаванию эмоционального состояния русскоговорящих детей 4–7 летнего возраста (Кауа et al. 2017). В кросс-лингвистических исследованиях показано, что аудиторы способны к распознаванию эмоционального состояния говорящего не только на родном языке, но и в речевых сообщениях, произнесенных на других языках (например, Thompson, Balkwill 2006; Jiang et al. 2015; Chronaki et al. 2018).

Целью данного исследования явилось изучение особенностей восприятия эмоционально окрашенных высказываний в речи подростков 14–16 лет русскоговорящими и иноязычными аудиторами.

Объектом исследования явились фразы, произнесенные подростками 14–16 летнего возраста в разных эмоциональных состояниях. В исследовании приняли участие 18 типично развивающихся подростков (9 мальчиков и 9 девочек), посещающих гимназию с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла в городе Санкт-Петербурге. Запись речи детей производили в стандартизированных условиях в ходе диалога подростка с экспериментатором. На основе прослушивания аудиозаписей и просмотра видеозаписей осуществлено аннотирование записанного речевого материала на 3 состояния: комфорт, дискомфорт, нейтральное; в соответствии с ранее используемым при изучении отражения эмоционального состояния алгоритмом, разработанным в группе по изучению детской речи биологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Lyakso, Frolova 2015; Кауа et al. 2017). Для каждого подростка отобраны 5 фраз: 2 в состоянии дискомфорта, 2 в состоянии комфорта и 1 в нейтральном состоянии. Все фразы не содержали лингвистической информации, прямо указывающей на пол и возраст говорящего.

Для изучения особенностей восприятия эмоционально окрашенных высказываний подростков осуществлен перцептивный эксперимент. Для его проведения созданы три тестовые последовательности,

содержащие ранее отобранные фразы. Каждая тестовая последовательность содержала по 30 фраз, каждая фраза повторялась один раз, интервал между повторениями составлял 5 секунд. Предъявление тестовых последовательностей осуществляли в свободном поле группам аудиторов. Аудиторами были взрослые носители русского языка ($n=70$, возраст $18,24\pm 1,03$ лет) и носители других языков (узбекского, туркменского, французского, таджикского, болгарского, монгольского, индонезийского; $n=70$, возраст $21,03\pm 2,9$ год). Аудиторам для заполнения были предложены анкеты, в которых нужно было указать состояние говорящего, его пол, возраст, а также (для русскоговорящих аудиторов) указать, понятен ли смысл высказывания. Различий в распознавании между мужчинами и женщинами в соответствии с поставленными задачами выявлено не было, поэтому эти данные представлены вместе.

В ходе перцептивного эксперимента установлено, что русскоговорящие аудиторы и носители других языков способны к верному распознаванию эмоционального состояния говорящего. При этом взрослые носители русского языка с вероятностью 0,75–1 распознают только 26% эмоционально окрашенных фраз; носители других языков не распознают ни одной эмоционально окрашенной фразы с вероятностью выше 0,75. Такой уровень вероятности распознавания выбран в соответствии с классическими подходами, принятыми в психоакустике (Цвикер, Фельдкеллер 1971).

Взрослые носители русского языка верно распознают комфортное состояние подростков в 62% случаев, дискомфортное состояние в 51% случаев, нейтральное состояние – в 37%. Носители других языков верно распознают комфортное состояние в 48% случаев, дискомфортное состояние в 47% случаев, нейтральное состояние – в 41%. Таким образом, эмоциональные состояния распознаются русскоговорящими аудиторами лучше, чем носителями других языков, что подтверждает литературные данные, полученные на материале других языков (Thompson, Balkwill 2006; Jiang et al. 2015; Chronaki et al. 2018).

При сравнении распознавания эмоционального состояния мальчиков и девочек установлено, что русскоговорящие аудиторы верно распознают у девочек 69% комфортных, 56% дискомфортных и 36% нейтральных фраз. У мальчиков русскоговорящие аудиторы верно распознают 55% комфортных, 41% дискомфортных и 38% нейтральных фраз. Таким образом, русскоговорящие аудиторы лучше распознают эмоциональное состояние девочек, чем мальчиков. Носители других языков верно распознают у девочек 56% комфортных, 45% дискомфортных и 34% нейтральных фраз. У мальчиков иностранные аудиторы верно распознали 41% комфортных, 49% дискомфортных и 48% нейтральных фраз. Таким образом, показано,

что носители других языков лучше распознают комфортное состояние девочек, а дискомфортное и нейтральное – у мальчиков.

Русскоговорящие аудиторы у подростков 14 лет верно распознают комфорт в 41% фраз, дискомфорт в 52% и нейтральное в 45%; у подростков 15 лет – комфорт в 67%, дискомфорт в 54% и нейтральное состояние в 8% фраз; у подростков 16 лет – комфорт в 68%, дискомфорт в 46% и нейтральное состояние в 59% фраз. Носители других языков верно у подростков 14 лет распознают комфорт в 29%, дискомфорт в 41% и нейтральное состояние в 43% фраз; у подростков 15 лет – комфорт в 50%, дискомфорт в 47% и нейтральное состояние в 33% фраз; у подростков 16 лет – комфорт в 54%, дискомфорт в 48% и нейтральное в 46% фраз. При сравнении распознавания эмоционального состояния у подростков разного возраста установлено, что хуже всего и русскоговорящие аудиторы, и иностранцы распознали комфортное состояние подростков 14-летнего возраста, нейтральное состояние – у подростков 15 лет. На основании дискриминантного анализа установлена связь между состоянием и значениями минимальной частоты основного тона по фразе $F(32,144)=2,73$ $p<0,001$ (Wilks' Lambda; 386 $p<0,000$).

Кроме распознавания эмоционального состояния, перед слушателями была поставлена задача по распознаванию пола и возраста говорящего. Установлено, что все слушатели с вероятностью 0,75–1 верно распознают пол говорящего для всех фраз, использованных в тесте, но в целом русскоговорящие распознают пол лучше ($p<0,0001$, непараметрический критерий Манна-Уитни), чем носители других языков – $97,2\pm 5\%$ и $91,6\pm 5,9\%$ соответственно. При распознавании возраста говорящего не выявлено различий между носителями русского языка и носителями других языков, не выявлено зависимости между состоянием говорящего и определяемым слушателями возрастом. Но при этом установлено, что иностранцы чаще затруднялись в выборе возраста говорящего (13,8%) по сравнению с русскими (3%). Русскоговорящие слушатели для девочек 14 лет указали возраст $14,7\pm 0,6$ лет; для девочек 15 лет – $15,1\pm 0,4$ лет; для девочек 16 лет – $14,9\pm 0,6$ лет; для мальчиков 14 лет – возраст $15,0\pm 0,4$ лет; для мальчиков 15 лет – $15,4\pm 0,2$ лет; для мальчиков 16 лет – $15,4\pm 0,3$ лет. Носители других языков для девочек 14 лет указали возраст $14,6\pm 0,5$ лет; для девочек 15 лет – $15\pm 0,3$ лет; для девочек 16 лет – $14,9\pm 0,4$ лет; для мальчиков 14 лет указали возраст $14,7\pm 0,4$ лет; для мальчиков 15 лет – $15,1\pm 0,3$ лет; для мальчиков 16 лет – $15,2\pm 0,4$ лет.

В качестве дополнительного задания русскоговорящие слушатели должны были указать, понятен ли им лексический смысл фразы. С вероятностью 0,75–1 слушатели определили как понятный смысл 88,9% фраз, содержащихся в тестовых последовательностях.

Таким образом, в ходе выполнения исследования установлено, что, несмотря на способность взрослых аудиторов распознать эмоциональное состояние подростка по его фразам, уровень этого распознавания является низким. Полученные в ходе работы данные могут быть полезны для изучения становления эмоций в онтогенезе при типичном и атипичном развитии, а также для последующего сравнения с системами автоматического распознавания эмоций.

Литература

- Григорьев А. С., Ляксо Е. Е.* Акустические характеристики гласных из слов детей 14–16 лет // Ученые записки физического факультета Московского университета. 2017. № 5. С. 175–202.
- Ляксо Е. Е.* Невербальные вокализации младенцев на ранних этапах «доречевого» периода развития // Новости отоларингологии и логопатологии. 1998. №4 (16). С. 23–31.
- Ляксо Е. Е.* Сравнительный анализ звуковых сигналов здоровых «домашних» детей и детей из Дома Малютки с диагнозом перинатальная энцефалопатия // Психофизиологические основы социальной адаптации ребенка. СПб., 1999. С. 67–74.
- Ляксо Е. Е., Григорьев А. С.* Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2013. Т. 99. № 9. С. 1097–1110.
- Цвикер З., Фельдкеллер Р.* Ухо как приемник информации. М., 1971.
- Chronaki G., Wigelsworth M., Pell M. D., Kotz S. A.* The development of cross-cultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence // Scientific Reports. 2018. № 8(1).
- Grigorev A., Frolova O., Lyakso E.* Acoustic features of speech of typically developing children aged 5–16 years // Communications in Computer and Information Science. 2018. Vol. AINL 930. P. 152–163.
- Frolova O., Lyakso E.* Emotional speech of 3-years old children: norm-risk-deprivation // Lecture Notes in Computer Science. 2016. V. 9811. P. 262–270.
- Jiang X., Paulmann S., Robin J., Pell M. D.* More than accuracy: Nonverbal dialects modulate the time course of vocal emotion recognition across cultures // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2015. № 41. P. 597–612.
- Kaya H., Salah A.A., Karpov A., Frolova O., Grigorev A., Lyakso E.* Emotion, age and gender classification in children's speech by humans and machines // Computer Speech & Language. 2017. V. 46. P. 268–283.
- Lyakso E., Frolova O.* Emotion state manifestation in voice features: chimpanzees, human infants, children, adults // Proceedings of the International Conference on Speech and Computer (SPECOM). Springer, 2015. P. 201–208.

- Schelinski S., von Kriegstein K.* The relation between vocal pitch and vocal emotion recognition abilities in people with autism spectrum disorder and typical development // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2018. P. 68–82.
- Thompson W. F., Balkwill L.-L.* Decoding speech prosody in five languages // *Semiotica*. 2006. P. 407–424.
- Yamazaki T., Nakayama M.* Extracting acoustic features of Japanese speech to classify emotions // *Communication papers of the Federated Conference on Computer Science and Information Systems, ACSIS*. 2017. Vol. 13. P. 141–145.

Юлия Олеговна Филатова

Москва, Россия

уо.filatova@mpgu.su

Анна Михайловна Антипова

Москва, Россия

am_antipova1@student.mpgu.edu

ИЗУЧЕНИЕ РАННИХ ВОКАЛИЗАЦИЙ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ (НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА)

Первым проявлением ранних вокализаций является младенческий крик. Согласно многочисленным исследованиям, крик – это основа возникновения будущей речи, выражение внутреннего психофизиологического состояния младенца (Базжина 2008: 115, Белякова, Филатова: 2008: 42, Новикова, Ляско 2004: 74, Ушакова 2008: 14 и др.). Несмотря на достаточно полное освещение темы, касающейся предпосылок становления речевого развития в период новорожденности и младенчества Г. М. Богомазовым, Е. Н. Винарской, А. Н. Гвоздевым, Е. И. Исениной, С. Н. Цейтлин и другими учеными, до настоящего времени актуальным остается вопрос о том, как происходит переход от вокализаций как части оборонительного поведения к вокализациям, которые являются социально обусловленными проявлениями эмоционально-личностного общения ребенка со взрослым.

Задачей исследования стало изучение особенностей криков новорожденного с точки зрения акустических проявлений, благодаря чему происходило становление новых форм вокализаций – гуления.

Основным методом стал кейс-метод, заключающийся в целенаправленном наблюдении за младенцем в домашних условиях при создании разных модельных ситуаций. Младенец имел сохраненный физический слух и зрение, при рождении получил 8–9 баллов по шкале Апгар.

В процессе наблюдения осуществлялась аудиозапись криков на диктофон мобильного устройства iPhone 6 plus (Model A1524) в период бодрствования младенца в течение полутора месяцев: с первых недель жизни и до 0,1,15 (возраст ребенка, когда у него впервые было отмечено

появление гуканья и гуления). Аудиозаписи преобразовывались с помощью компьютерной программы Audacity 2.3.0 в графические изображения и анализировались методами осциллографического и спектрографического анализа по следующим показателям: диапазон частот основного тона (ЧОТ), максимальная частота и сила крика. Также использовался метод слуховой идентификации, при помощи которого вокализации были охарактеризованы набором перцептивно-различительных признаков.

В зависимости от показателей амплитуд на осциллограмме, а также дискомфортной ситуации, вызвавшей акустические проявления младенца, были выделены следующие пять видов криков: голодный крик, крики от боли, холода, переутомления и крик от дискомфорта вследствие необходимости выпустить воздух. Для преобразования программой Audacity выделенных видов крика в спектральную характеристику и образования соответствующих им спектрограмм – графических изображений – была использована математическая функция Гаусса с параметром $\alpha=2,5$. Преобладающим тоном для определения по спектрограмме диапазона частот основного тона считались все частоты, находившиеся в интервале от 45 дБ по силе звука.

В ходе анализа вокализаций младенца было выявлено изменение выраженности преобладающих частот. На спектральных графиках криков первых недель жизни проявлялась однотипность: в основном наблюдалось преобладание одних и тех же диапазонов ЧОТ: 400-800 Гц (± 5 Гц). На втором месяце жизни младенца картина изменилась: диапазон издаваемых младенцем звуков расширился, и виды криков стали различными по выраженности частот. Так, диапазон ЧОТ голодного крика стал равен 300–920 Гц, крика от боли – 300–1000 Гц, крика от холода – 400–930 Гц, крика от переутомления – 300–850 Гц, крика от дискомфорта – 250–950 Гц. Динамика развития различных видов младенческих криков представлена в таблице 1.

По мере развития ребенка происходило постепенное увеличение длительности сегментов фонации. Это заметно при сравнении максимальной частоты крика новорожденного и максимальной частоты крика, характерной для младенца в возрасте полутора месяцев. Как показано на спектральных графиках голодного крика от 29.09.18 и 06.11.18 (рис. 1), если в крике ребенка первых дней жизни сегменты дисфонации наблюдались, начиная с 801 Гц, то в крике полуторамесячного ребенка шумовой компонент, представленный на спектрограмме в виде резких подъемов и спадов кривой, появился только с 911 Гц. Обнаружено, что длительность сегментов фонации, представленных плавными переходами кривой, увеличилась на 100 Гц.

Таблица 1.

Динамика развития различных видов криков младенца

Вид крика	Дата	Характеристика крика				
		Описательная характеристика	Особенности, выявленные на спектрограмме	ЧОТ (Гц)	Макс частота (Гц)	Макс сила крика (дБ)
Голодный крик	29.09.18	Короткий, отрывистый, повторяющийся	Диапазон соответствует возрастной норме	400–800	801	62,2
	06.11.18	Короткий, резкий, отрывистый, повторяющийся с более удлиненным выдохом. Приобретает интонацию крика-требования	Расширение диапазона по сравнению с показателями на первых неделях жизни свидетельствует о более яркой выраженности крика, которая позволяет отличить один вид от другого	300–920	911	55,2
Крик от боли	02.10.18	Пронзительный, захлебывающийся, повторяющийся	Диапазон соответствует возрастной норме	400–800	802	58,1
	11.11.18	Пронзительный, повторяющийся, переходящий в визг. Приобретает интонацию крика-протеста	Расширение диапазона	300–1000	995	55,4
Крик от холода	04.10.18	Беспокойный, повторяющийся, надрывный	Не наблюдается постоянства силы звука тона преобладающих частот, что делает тон крика надрывным	400–800	796	53,5
	08.11.18	Повторяющийся, более ровный. Приобретает интонацию крика-недовольства	В тоне наблюдается постоянная сила звука; расширение диапазона	400–930	927	57,9
Крик от переутомления	04.10.18	Более выраженный в начале, надрывный, обессиленный, переходящий в хрип	Диапазон соответствует возрастной норме	400–800	804	60,1
	13.11.18	Обессиленный, непериодический. Приобретает интонацию крика-утомления	В тоне наблюдается постоянная сила звука; расширение диапазона	300–850	847	59,4
Крик от дискомфорта	07.10.18	Резкий, натужный, более выраженный к концу	Диапазон соответствует возрастной норме	400–800	803	56,3
	12.11.18	Резкий, натужный, с яркими звонкими – высокими нотами. Приобретает интонацию крика-жалобы	Расширение диапазона	250–950	944	60,8

На спектрограммах криков младенца второго месяца жизни сократилось число гиперфонационных сдвигов: уменьшилась разница между локальными максимумами и минимумами. Также было замечено, что если на второй неделе после рождения на спектрограмме основных видов крика – от голода, холода и переутомления – наблюдалось линейное увеличение от низких частот к средним, и только в некоторых, более поздних по онтогенетическому образованию видах крика наблюдалось увеличение силы звука по параболе, то ко второму месяцу уже во всех видах прирост от низких частот к средним шел по графику, напоминающему параболу.

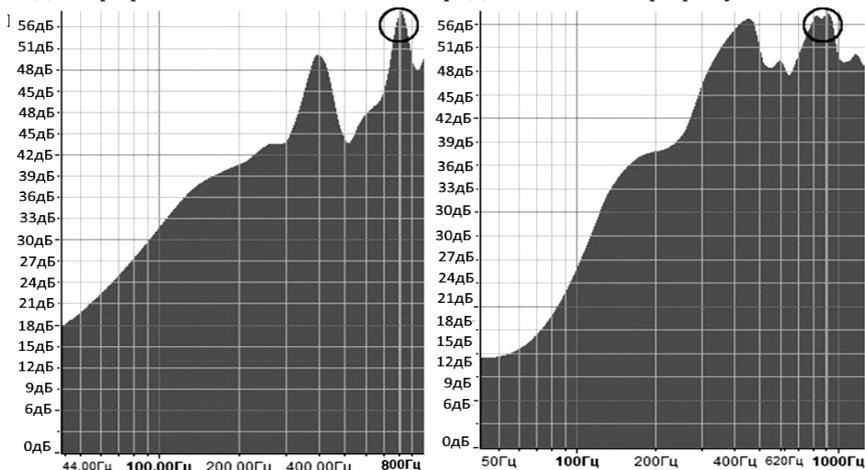


Рис 1. Спектрограммы голодного крика от 29.09.18 и 06.11.18.

На спектрограммах криков младенца второго месяца жизни сократилось число гиперфонационных сдвигов: уменьшилась разница между локальными максимумами и минимумами. Также было замечено, что если на второй неделе после рождения на спектрограмме основных видов крика – от голода, холода и переутомления – наблюдалось линейное увеличение от низких частот к средним, и только в некоторых, более поздних по онтогенетическому образованию видах крика наблюдалось увеличение силы звука по параболе, то ко второму месяцу уже во всех видах прирост от низких частот к средним шел по графику, напоминающему параболу.

Анализ вокализаций методом слуховой идентификации показал, что в первые недели жизни младенца интонационная сторона криков была выражена слабо, однако постепенно в течение второго месяца жизни происходило нарастание интенсивности интонационных проявлений крика, каждому виду крика стали придаваться свои отличительные интонационные особенности. Так, крик от холода трансформировался

в интонацию недовольства, а крик от боли – в интонацию протеста. Полученные данные об интонационной стороне криков соотносятся с наблюдениями В. А. Ковшикова (Ковшиков 1994: 34). В ходе исследования семантических функций звуковой коммуникационной системы у детей В. А. Ковшиковым было установлено, что основные типы интонации оказываются сформированными уже в довербальный период усвоения языка, примерно на втором месяце жизни ребенка. Именно этот возрастной период многие учёные определяют как границу качественного перехода в структуре крика (Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов, А. Н. Гвоздев, Е. И. Исенина и др.). Этот момент является началом процесса превращения крика как биологического явления, необходимого для адаптационной регуляции взаимодействия новорожденного с внешней средой, в социальное – в средство эмоционально-личностного общения со взрослым.

Появление в репертуаре двухмесячного младенца интонированного крика и вокализаций гуления можно объяснить активным развитием у него «ротового внимания» и восприятия звучащей речи взрослого. Так, для формирования различных видов интонаций Р. В. Тонкова-Ямпольская (Тонкова-Ямпольская 1964: 94) считает необходимым наличие форм речевой коммуникации, которые взрослый использует в своем общении с ребенком в самый ранний период его жизни. Именно развитие восприятия коммуникативных воздействий взрослого, согласно исследованиям М. И. Лисиной (Лисина 2009: 45), является важным критерием для становления у младенца деятельности общения.

Фонемный, интонационный, ритмико-структурный и тембровый составы речи взрослого в ходе направленной коммуникации служат своеобразными ориентирами младенцу для его собственного воспроизведения различных вокализаций. Такая подражательная способность младенца была обнаружена при сравнительном анализе спектрограмм. Если на спектрограммах криков первых недель жизни наблюдалось большое количество гиперфонаций – резких сдвигов тона (по данным Е. Н. Винарской, Г. М. Богомазова (Винарская, Богомазов 2005: 18), отсутствующих в звучащей речи взрослых людей), то в крике полуторамесячного младенца их количество заметно сократилось.

Результаты проведенного исследования показали, что в течение второго месяца жизни младенца существенно возросла интенсивность интонационных проявлений крика: каждому виду крика начали придаваться свои отличительные интонационные особенности. Совокупность различных факторов – физиологического развития самого ребенка, активной направленной коммуникации со стороны взрослых – определяла переход от вокализаций как части оборонительного

поведения к социально обусловленным вокализациям, необходимым для дальнейшего развития общения ребенка.

Литература

- Базжина Т. В.* Ранние крики детей: сегодня и четверть века назад // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. М., 2008. С. 115–129.
- Белякова Л. И., Филатова Ю. О.* Механизм речедвигательного акта в свете логопедического анализа // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. М., 2008. С. 40–54.
- Винарская Е. Н., Богомазов Г. М.* Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов. М., 2005.
- Ковшиков В. А.* Генезис семантических функций звуковой коммуникационной системы у детей в довербальный период усвоения языка // Семиодинамика. СПб., 1994. С. 34–41.
- Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009. .
- Новикова И. В., Ляксо Е. Е.* Акустический и перцептивный анализ ранних вокализаций нормально развивающихся младенцев и детей с отягощенным анамнезом // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 3. 2004. Вып. 2. С. 74– 87.
- Тонкова-Ямпольская Р. В.* Спектрографическая и интонационная характеристика голосовых звуков новорожденных детей. М., 1964.
- Ушакова Т. Н.* Узловые проблемы начального этапа речезыкового развития // Речь ребенка. Проблемы и решения / под ред. Т.Н. Ушаковой. М., 2008. С. 14–38.
- Компьютерная программа: Audacity 2.3.0. Код доступа: [<http://audacity-free.ru>]. (Дата обращения: 25.11.18).

Анна Вадимовна Куражова
Санкт-Петербург. Россия
avk_spb@bk.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧИ МАТЕРИ И ДЕТЕЙ-БЛИЗНЕЦОВ В ВОЗРАСТЕ ОТ 4 ДО 6 ЛЕТ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ¹

Речевое развитие детей-близнецов обусловлено, с одной стороны, особенностями пренатального и раннего постнатального развития (Dostanic et al. 2018), с другой стороны, связано с особенностями речевого взаимодействия матери с детьми (Куражова, Ляксо 2012; Anderson et al. 2016). Речь матери, обращенная к детям в период становления их речи, изменяется с возрастом детей. На ранних этапах речевого развития материнская речь служит для привлечения внимания, создания комфортного состояния у ребенка при взаимодействии и содержит множество

1. Работа выполнена при поддержке РФФИ-ОГН №17-0600503а.

характеристик, отличающих ее от речи, обращенной к взрослому: звуковую игру, повторы, слова с гипетрофированной интонацией, длительные паузы между словами и фразами (Fernald, Simon, 1984, Ляксо, 2005). С возрастом речь матери, обращенная к детям, все больше приобретает обучающую функцию, и ее организация начинает приближаться к речи, обращенной к взрослому, однако продолжает сохранять некоторые специфические черты. Исследователи отмечают, что характер взаимодействия матери с близнецами (Thorpe et al. 2003) и речь матери, обращенная к детям-близнецам, отличаются от речи, адресованной одиночно рожденным детям (Куражова, Ляксо 2012). Однако практически отсутствуют работы, в которых изучаются различия при речевом взаимодействии матери с детьми в пределах близнецовой пары.

Цель данной работы – изучить характеристики речи матери, обращенной к детям-близнецам, выявить связь между уровнем речевого развития детей в пределах пары и материнской речью (МР). В исследовании принимали участие 5 триад «мать – dizиготные близнецы в возрасте детей от 4 до 6 лет». Гестационный возраст детей – 36–38 недель, вес детей при рождении составлял от 2100 г до 3580 г.

В работе использована методика, разработанная группой по изучению детской речи СПбГУ. Поведение матерей при взаимодействии с детьми регистрировали с интервалом в 6 месяцев на цифровой диктофон «Marantz PMD660» и видеокамеру «Sony HDR-с X560E». Запись проводили в домашних условиях при спонтанном взаимодействии и в заданных ситуациях: игра, рассказ по картинке, пересказ. Оценивали уровень речевого развития детей и характеристики речи матери при взаимодействии с детьми. Сформированы аудиотесты, содержащие фрагменты взаимодействия матери с каждым из детей в паре. Аудиотесты предъявляли для прослушивания аудиторам – специалистам в области изучения детской речи (n=8). Аудиторы заполняли анкету (Lyakso, Frolova 2018), содержащую параметры речевого поведения матери и ребенка, и отмечали их наличие или отсутствие. Уровень речевого развития детей оценивали с использованием методов перцептивного, фонетического и инструментального спектрографического анализа. Определяли сложность реплик детей в диалоге с взрослым, при пересказе, при описании картинок, акустические характеристики гласных звуков из слов детей.

Обращаясь к детям 4–5 лет, мать проявляет инициативу во всех анализируемых фрагментах, к шестилетнему возрасту в 15% и 25% фрагментов инициатива взаимодействия принадлежит детям, первым и вторым по порядку рождения соответственно. Иницилируя взаимодействие с детьми, матери четко и громко произносят слова и фразы, используют в своей речи обращения. Инициатива со стороны матери

коррелирует с произнесением ответной реплики ребенком. В качестве эмоциональных аудиторы отмечают фрагменты, в которых матери выделяют голосом слова. К шестилетнему возрасту детей количество эмоциональных материнских фраз уменьшается. При этом эмоциональность МР коррелирует с проявлением эмоций речи ребенка

При обращении к детям матери четко и громко произносят грамматически простые предложения, делают паузы между фразами, выделяют голосом слова и растягивают звуки, повторяют одинаковые слова и фразы. Характеристика речи матери «задает вопросы» коррелирует с повторением слов за ребенком и имеет обратную связь с употреблением указаний. Стимуляция матерью ребенка к ответу с использованием повторов слов за детьми сопровождается радостью со стороны матери, а со стороны ребенка – ответными репликами. В том случае, если мать четко артикулирует слова, аудиторы понимают слова, произносимые ребенком.

Выявлена взаимосвязь между характеристиками МР и речью детей: когда мать проявляет инициативу при взаимодействии с детьми, то они в свою очередь поддерживают взаимодействие, первые дети достаточно четко говорят, используя при этом разнообразные реплики, а вторые дети произносят отдельные слова, в некоторых случаях демонстрируя отрицательные эмоции. Матери обращаются по имени и дают указания преимущественно вторым детям в том случае, если те не проявляют инициативу при взаимодействии. То есть при взаимодействии со вторыми детьми матери стараются дополнительно стимулировать их к ответу.

Показана возрастная динамика МР, которая различается при взаимодействии с первыми и вторыми детьми в парах. В МР, обращенной к первым по порядку рождения детям, уменьшается частота встречаемости повторов слов детей, выделяемых голосом слов, в речи, адресованной вторым по порядку рождения детям, мать чаще говорит простыми фразами и обращается к детям по имени.

В ходе проведенного исследования показано, что вторые по порядку рождения дети имеют более низкий уровень речевого развития по сравнению с первыми детьми. В период с 4 до 6 лет в речи всех детей присутствуют преимущественно реплики из одного слова и простые фразы. В речи первых по порядку детей в сравнении со вторыми в 4 года выявлены сложные предложения, в 5 лет частота встречаемости реплик из нескольких фраз значимо выше, чем у вторых по порядку рождения детей. К шестилетнему возрасту увеличивается частота встречаемости сложных фраз в речи всех детей.

По данным фонетического анализа с возрастом увеличивается количество согласных звуков, четко произносимых детьми, однако при транскрибировании слов первых детей в возрасте 4 и 5 лет звуки

описываются большим количеством символов SAMPA, чем звуки вторых детей. В речи первых по порядку рождения детей по сравнению со вторыми выявлена значимо меньшая ($p < 0.01$) частота встречаемости пропусков согласных в словах, однако обнаружены ошибки, связанные с добавлением согласных и слогов в словах. К шестилетнему возрасту в речи всех детей частота встречаемости ошибок при произнесении согласных уменьшается, однако сохраняются ошибки при артикуляции звуков [tS'], [ts], [S'], [r]. Таким образом, к шестилетнему возрасту фонетическая сторона речи близнецов не достигает нормативного уровня.

Выявлены различия в значениях и динамике частоты основного тона гласных звуков из слов детей в зависимости от порядкового номера при рождении. Значения ЧОТ гласных из слов первых детей значимо ниже ($p < 0,05$) на протяжении всего анализируемого периода. Наблюдается снижение значений ЧОТ гласных из слов первых детей к шестилетнему возрасту, у вторых по порядку рождения детей этот показатель значимо не изменяется, что может свидетельствовать о различиях в динамике созревания механизмов иннервации голосового аппарата (Vorperian et al. 2007). Формантные частоты гласных из слов дизиготных близнецов в период с 4 до 6 лет имеют высокие значения, что соответствует данным, полученными на одиночно рожденных детях (Ляксо и др. 2013; Vorperian et al. 2007). Однако наблюдается относительное снижение значений формантных частот гласных из слов детей к шести годам, что коррелирует с увеличением размеров речевого тракта детей (Vorperian et al. 2007).

Таким образом, полученные данные о специфике речевого взаимодействия матери с детьми в пределах близнецов пары позволяют заключить, что МР, адресованная первым и вторым по порядку рождения детям, различается и связана с уровнем речевого развития ребенка. МР, обращенная ко вторым по порядку рождения детям, имеющим более низкий уровень речевого развития, содержит больше характеристик МР, стимулирующих ребенка к речевому взаимодействию.

Литература

- Куражова А. В., Ляксо Е. Е. Речевое развитие детей и вокально-речевое взаимодействие в триадах «мать-близнецы»: лонгитюдное исследование // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 3. Биология. 2012. № 4. С. 93–103.
- Ляксо Е. Е. Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни // Психологический журнал. 2005. Т.26. № 3. С. 94–106.
- Ляксо Е. Е., Григорьев А. С. Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал. 2013. Т. 99. № 9. С.1097–1110.

- Anderson K.N., Rueter M., Connor J.J., Koh B.D.* Observed mother- and father-child interaction differences in families with medically assisted reproduction conceived twins and singletons // *Family process*. 2017. Vol.56. № 4. P. 997–1011.
- Dostanic T., Sustersic B., Paro-Panjan D.* Developmental outcome in a group of twins: Relation to perinatal factors and general movements // *European journal of paediatric neurology*. 2018. Vol. 22. P. 682–689.
- Fernald A., Simon T.* Expanded intonation contours in mother's speech to newborns // *Devel. Psychol.* 1984. Vol. 20, № 1. P. 104–113.
- Lyakso E., Frolova O.* Speech interaction in “Mother-Child” dyads with 4–7 years old typically developing children and children with autism spectrum disorders // *Lecture notes in computer science*. 2018. Vol. 11096. P. 347–356.
- Thorpe K.* Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay: Family interaction risk factors // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2003. V.44. № 3. P. 342–355.
- Vorperian H.K., Kent R.D.* Vowel Acoustic Space Development in Children: A Synthesis of Acoustic and Anatomic Data // *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2007. V.50. № 6. P.1510–1545.

Анастасия Михайловна Кондратенко

*Санкт-Петербург, Россия
assiakondratenko@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА ПЯТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Картинки являются актуальным инструментом психолингвистических исследований детской речи (Berman, Slobin 1994; Gagarina et al 2012). В данной работе речь пойдет об «описательном» нарративе, в этих целях была использована статичная картинка – нелепица, разработанная психологом Р.С. Немовым (Немов 2001: 99–100).

Информантами выступили 15 мальчиков и 15 девочек в возрасте пяти лет. Все 30 детей посещают один детский сад Кировского района города Санкт-Петербурга, являются типично развивающимися, русский язык – родной для каждого из них.

Анализ детского нарратива проводился по критериям, предложенным ранее исследователями: анализ макроструктуры и микроструктуры текста (Gagarina et al 2016). Эти критерии были адаптированы под специфику «описательного» нарратива: так, при анализе макроструктуры оценивались количество названных и объясненных ошибок, наличие стратегии описания картинки, обобщения.

Собранные материалы позволили разделить детей на 3 группы на основании полноты выполнения задания в соответствии с

критериями, предложенными автором методики использования нелепицы: наличием описания реального положения дел на картинке и исправлением ошибки (Немов 2001: 99–100). Первая группа – это дети, которые сразу переходили к описанию должного положения дел или говорили, как быть не должно, опуская описание положения дел на картинке. Вторая группа описывала обе части задания. Один мальчик, также являющийся типично развивающимся, не попал ни в одну из этих групп, поскольку он лишь называл ошибку, в то время как дальнейшее выполнение задания происходило только при стимуляции со стороны экспериментатора (далее в тексте он будет именоваться «третья группа»).

Был выявлен ряд особенностей текста на уровне микро- и макроструктуры, характерных для каждой группы.

Для выявления психофизиологических особенностей ребенка был проведен ряд экспериментов, состоящий из:

- 1) дихотического прослушивания, позволяющего определить ведущее полушарие по речи (Ляксо et al. 2012: 77);
- 2) определения сформированности фонематического слуха путем предъявления ребенку 9 пар и 9 троек слогов из логопедической подборки (Ляксо, Огородникова, Алексеев 2012: 157).

По результатам акустического спектрографического анализа для каждого ребенка были определены частотные и временные характеристики для 20 слов.

Между группами детей, их психофизиологическими показателями и акустическими характеристиками была установлена следующие закономерности и тенденции:

1. Для первой группы свойственна импликация описания реального положения дел, наличия стратегии, отсутствия отвлечения на посторонние темы. Эксперимент продемонстрировал наибольшую сформированность фонематического слуха у данной группы по сравнению с другими.

Для второй группы свойственна экспликация и реального, и должного положения дел. Дети этой группы отвлекались от задания. У них выявлены наибольший объем задействованного словаря, количество встречающихся частей речи, наибольшая средняя длина высказывания (по сравнению с другими группами).

Представитель третьей группы не использовал стратегии при описании ошибок; он продемонстрировал наименьшие показатели по объему задействованного словаря, количеству частей речи, средней длине высказывания. Эксперимент продемонстрировал у него наименьшую сформированность фонематического слуха по сравнению с другими группами.

2. Коэффициент латерального предпочтения ребенка коррелирует с наличием у него стратегии при описании картинки-нелепицы (* $r = 0,105437 < 0,05$; коэффициент корреляции Спирмена).

3. Выявлен значимо коррелирующий с речью психофизиологический параметр: сформированность фонологического слуха обратно коррелирует с количеством фонетических ошибок, допущенных ребенком независимо от пола и навыков построения нарратива (* $p < 0,05 = 0,830991$; коэффициент корреляции Спирмена).

4. На уровне тенденции показано, что девочки с большим показателем MLU, образующие сложные многочастные предложения, продемонстрировали высокий коэффициент латерального предпочтения в дихотическом тесте и связность высказываний как синтаксическую, так и семантическую, а мальчики – низкий коэффициент латерального предпочтения и семантическую бессвязность многочастного высказывания.

5. Значения частоты основного тона слов и ударных гласных в словах – средние, максимальные, минимальные – значимо выше у мальчиков, чем у девочек. Длительность ударных гласных в словах мальчиков значимо выше, чем в словах девочек. Значимой связи между акустическими характеристиками речи и группами детей установлено не было.

Литература

- Ляко Е. Е., Огородникова Е. А., Алексеев Н. П. Физиология слуха и речи: учебно-методическое пособие. СПб., 2012.
- Ляко Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова О. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. №1. С.73–87.
- Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х книгах. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 2001.
- Berman R. A., Slobin D. I. Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ, 1994.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balcuniene I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: multilingual assessment instrument for narratives. URL: [http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_english.pdf] (accessed 25 April 2019).
- Gagarina N., Klop D., Tsimpli I., Walters J. Narrative abilities in bilingual children // Applied Psycholinguistics. 2016. № 37. P. 11–17.

Лариса Евгеньевна Голованова

Санкт-Петербург, Россия

lgolovanova@inbox.ru

Елена Александровна Огородникова

Санкт-Петербург, Россия

OgorodnikovaEA@infran.ru

Мария Юрьевна Бобошко

Санкт-Петербург, Россия

boboshkom@gmail.com

ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗБОРЧИВОСТИ РЕЧИ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ КОХЛЕАРНЫХ ИМПЛАНТОВ

По данным ВОЗ, более 5% народонаселения мира имеют серьезные нарушения слуха или глухоту (WHO 2018). При этом их количество демонстрирует тенденцию к увеличению и, согласно современным прогнозам, к 2020 г. может достичь 9% от популяции. В России в настоящее время насчитывается около 13 млн людей с нарушенным слухом (Таваркеладзе 2013; Бобошко и др. 2016; 2017; 2018). В возрасте старше 65 лет каждый третий человек страдает от инвалидизирующей тугоухости, которая существенно снижает возможности речевого общения и уровень социального благополучия таких людей. В то же время около 50% рисков потери слуха могут быть снижены за счет осуществления системных медико-социальных мер. Раннее выявление нарушений и процедуры адекватного слухопротезирования представляют собой важные составляющие этого процесса, которые обеспечивают значительный вклад в сохранение работоспособности и социального здоровья пациентов с ослабленным слухом, особенно в пожилом и старческом возрасте (Бобошко и др. 2016, 2017, 2018; WHO 2018). Кроме того, все большую роль играет широкое использование новых технологий, в частности применение современного и эффективного способа восстановления слуха – кохлеарной имплантации (Балакина 2012; Таварткиладзе 2013; Королева 2016).

В последние десятилетия кохлеарная имплантация успешно развивается за рубежом и в Российской Федерации. В мире насчитывается уже более 400000 пользователей кохлеарных имплантов (КИ), в России – более 7000. При этом большинство операций проводится детям, родившимся глухими или потерявшим слух в первые годы жизни, реже – взрослым людям, лишившимся слуха после овладения речью (Clark et al. 2012; Королева 2016). Отдельную категорию представляют пожилые пациенты, в отношении которых все еще поднимается вопрос

о целесообразности такого вмешательства. В то же время ряд исследований показывает, что на первых этапах реабилитации пожилые люди с КИ могут достигать показателей, близких к уровням разборчивости речи пациентов, прооперированных в более раннем возрасте. Они также положительно оценивают изменения качества своей жизни с КИ (Clark et al. 2012; Староха и др. 2014). Эти данные подчеркивают значимость функции слуха для поддержания психологического здоровья и профилактики возрастных нарушений когнитивных процессов, что делает целесообразным анализ не только краткосрочных, но и отдаленных результатов электродного протезирования. Эти положения определили общее направление нашего исследования и сравнительной оценки показателей разборчивости речи и психологического тестирования у пациентов разного возраста, имеющих длительный опыт использования КИ.

Оценка отдаленных результатов кохлеарной имплантации с учетом возраста пользователей КИ проводилась при замене речевых процессоров имплантов в Городском сурдологическом центре Санкт-Петербурга. Были обследованы 67 пациентов с опытом использования КИ не менее 5 лет. Возрастные группы сравнения были представлены пациентами: 1 – молодого ($25,5 \pm 7,9$ лет), 2 – среднего ($51,4 \pm 5,4$ лет) и 3 – пожилого ($67 \pm 5,6$ лет) возраста. При этом возраст потери слуха в группе 1 в 87,5% случаев относился к раннему детству (до 7 лет), в группах 2 и 3 – к более позднему периоду (56% от числа обследованных пациентов).

Сравнение проводили на основе показателей тональной пороговой и речевой аудиометрии в свободном поле, субъективной оценки удовлетворенности КИ, оценки состояния речевой функции и психологического тестирования. Для оценки разборчивости речи использовали артикуляционные таблицы (30 разносложных слов), предъявляемые в тишине и на фоне шума (многоголосия) при отношении сигнал/шум 0 дБ. Оценку состояния речевой функции (речевое дыхание, звукопроизношение, интонирование, использование устной речи) осуществляли по пятибалльной шкале.

Психологическое тестирование проводилось с использованием Монреальской шкалы оценки когнитивных функций – MoCA (Nasreddine et al. 2005) и Краткой шкалы оценки психического статуса – MMSE (Folstein et al. 1975). По MoCA показатели соответствовали оценкам: норма (30 баллов) и когнитивная дисфункция (≤ 26 баллов). Для оценок по MMSE рассматривались диапазоны: норма – 25–30; 21–24 – легкая; 10–20 – умеренная и менее 9 баллов – тяжелая деменция.

Полученные результаты измерений и комплексной оценки сенсорно-когнитивных процессов у взрослых пользователей КИ,

использующих импланты более 5 лет, свидетельствовали о сходстве и положительном характере отдаленных результатов кохлеарной имплантации в разных возрастных группах. У большинства пациентов с КИ (в среднем, у 77%) пороги слуха речевого диапазона частот не превышали 40 дБ, т. е. находились в пределах нормы или 1-й степени тугоухости. Результаты тестирования также отражали высокий средний уровень сохранности речевой (4,8 баллов) и когнитивной функции (28 баллов) у пожилых пользователей КИ, прооперированных в возрасте от 54 до 67 лет. При этом субъективная оценка удовлетворенности слухопротезированием была высокой у большинства пациентов во всех группах сравнения (см. Таблицу 1).

*Таблица 1.
Результаты измерений в разных возрастных группах
пользователей КИ*

Возрастная группа	Удовлетворенность КИ (% в группе)	Оценка состояния речевой функции (из 5 баллов)		Оценка по тесту MMSE (из 30 баллов)		Оценка по тесту MoCA (из 30 баллов)	
		Среднее значение	% оценок ≤ 2 баллов	Среднее значение	% оценок ≤ 25 баллов	Среднее значение	% оценок ≤ 26 баллов
1. молодой возраст	82,6	3,8	25,9	28,9	0	27,5	25,9
2. средний возраст	100	4,7	0	28,6	0	27,7	25,0
3. пожилой возраст	89,0	4,8	0	28,1	0	27,6	12,5

В отношении показателей восприятия речевых сигналов также были получены положительные результаты. Средний по группам прирост разборчивости речи составил от 5 до 17% в тишине и от 6 до 15% на фоне шумовой помехи ($p < 0.05$ во всех возрастных группах пациентов). При этом у пожилых пользователей КИ изменения показателей разборчивости были максимальными, что рассматривалось как объективное подтверждение их субъективной положительной оценки слухового опыта и качества жизни с КИ. Важно отметить, что достоверное ухудшение разборчивости речи в тишине и, особенно, на фоне шума относится к наиболее характерным и выраженным проявлениям рисков ухудшения слуха с увеличением возраста.

Таким образом, вся совокупность полученных данных и их сопоставление в выделенных возрастных группах позволяют сделать заключение о позитивной оценке отдаленных результатов кохлеарной имплантации и целесообразности ее применения в гериатрической практике. Этот вывод особенно важен с учетом актуальности задач обеспечения

активного долголетия и поддержания психического и социального статуса пожилых людей, профилактики проявлений деменции, повышения качества их жизни в условиях усиления возрастных рисков проявлений сенсорно-когнитивных дисфункций.

Литература

- Балакина А. В., Литвак М. М., Викторова Н. В.* Оценка качества жизни больных сенсоневральной тугоухостью после кохлеарной имплантации: предварительные результаты. Актуальные вопросы оториноларингологии: сб. материалов Межрегиональной научно-практической конференции оториноларингологов Сибири и Дальнего Востока. Благовещенск, 2012. С.53–57.
- Бобошко М. Ю., Голованова Л. Е., Жилинская Е. В., Огородникова Е. А.* Разборчивость речи при тугоухости у лиц пожилого и старческого возраста // Успехи геронтологии. 2016. Т. 29. № 4. С.663–669.
- Бобошко М. Ю., Голованова Л. Е., Жилинская Е. В., Огородникова Е. А.* Эффективность слухопротезирования у лиц пожилого и старческого возраста // Успехи геронтологии. 2017. Т. 30. № 1. С.114–120.
- Бобошко М. Ю., Ефимова М. В., Гарбарук Е. С.* Возрастная тугоухость у женщин // Folia Otorhinolaryngol. 2018. V. 24. № 2. P.71–79.
- Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб., 2016.
- Староха А. В., Балакина А. В., Литвак М. М. и др.* Особенности кохлеарной имплантации у пожилых пациентов // Бюллетень сибирской медицины. 2014. № 13(1). С. 122–128.
- Таварткиладзе Г. А.* Руководство по клинической аудиологии. М.; 2013.
- Clark J., Yeagle J., Arbaje A. et al.* Cochlear implant rehabilitation in older adults: literature review and proposal of a conceptual framework //Journal Amer. Geriatr. Soc. 2012. № 60(10). P. 1936–1945.
- Folstein M., Folstein S., McHugh P.* Mini-mental state: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician // Journal Psychiatr. Res. 1975. № 12(3). P. 189–198.
- Nasreddine Z., Phillips N., Bédirian V. et al.* The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment// Journal Am. Geriatr. Soc. 2005. № 53(4). P. 695–699.
- WHO. Deafness and hearing loss. Updated March 2018. Код доступа: [<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>].

Елена Александровна Огородникова

*Санкт-Петербург, Россия
ogorodnikovaEA@infran.ru*

Сергей Павлович Пак

*Санкт-Петербург, Россия
speech.inf@gmail.com*

Елена Михайловна Лесова

*Санкт-Петербург, Россия
lena_lesova@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ГИПОКСИИ НА ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ РЕЧИ

Изучение влияния гипоксии на состояние организма человека, его отдельных органов и тканей является одним из важнейших направлений исследований в области физиологии и медицины (Агаджанян 1972; Ушаков и др. 2004; Гайтон, Холл 2008; Ward et al. 2011; Petrassi et al. 2012). При этом имеющиеся клинические и экспериментальные данные показывают, что наибольшей чувствительностью к недостатку кислорода обладает центральная нервная система. Это отражается в характеристиках высшей нервной деятельности и в изменениях аналитико-синтетических процессов, обеспечивающих сенсорно-когнитивные функции – восприятие, мышление, память, внимание (Гайтон, Холл 2008; Ward et al. 2011; Petrassi et al. 2012; Asmaro et al. 2013; Legg et al. 2014; Ogorodnikova et al. 2017). В то же время в изучении влияния гипоксии на сенсорные характеристики преобладают работы, связанные со зрительным восприятием – нарушение цветового и периферического зрения, адаптации к темноте и др. (Ward et al. 2011; Petrassi et al. 2012). Исследований, относящихся к слуху человека, существенно меньше (Fowler, Grant 2000; Giet et al. 2012; Ogorodnikova et al. 2017). В одном из них (Ogorodnikova et al. 2017), проведенном на модели нормобарической гипоксической гипоксии, показаны положительные изменения в характеристиках слуховой чувствительности, слухового анализа временной структуры звукового сигнала и выделения целевого сигнала в акустически сложной среде («речевой коктейль»), а также в показателях кратковременной слуховой памяти. Однако эти изменения относились к проявлениям последствия гипоксии, так как их фиксировали после гипоксической пробы или курса интервального (прерывистого) гипоксического тренинга. Вне рассмотрения оставалась текущая ситуация в процессе гипоксического воздействия, которая представляет особый интерес в контексте оценки ведущего уха (полушария) в отношении восприятия речи. Поэтому оценка латерального предпочтения

и показателей кратковременной и оперативной памяти во время сеанса гипоксии стала основной задачей настоящего исследования. Для ее решения были использованы методы дихотического прослушивания речевых сигналов и последовательного сложения акустически предъявляемых чисел (тест PASAT), позволяющие выявить изменения в латеральном предпочтении и характеристиках кратковременной и оперативной слухоречевой памяти в процессе гипоксической пробы.

Измерения проводились до и во время гипоксического воздействия, которое продолжалось 15 минут. Состояние гипоксии достигалось за счет дыхания газовой смесью с пониженным содержанием кислорода (10,5%). Для получения газовой смеси с заданными параметрами использовали гипоксикатор «Эверест». В экспериментах принимали участие 15 здоровых добровольцев в возрасте 18–20 лет. Все измерения проводились на базе ВМА им. С. М. Кирова под наблюдением специалистов-медиков.

Дихотическое тестирование осуществлялось с применением методики, реализованной сотрудниками СПбНИИЛОР и Института физиологии им. И. П. Павлова РАН, в версии, предполагающей одновременную подачу на левое и правое ухо испытуемого 2-х наборов из 3-х слов. Общее число подач равнялось 30 (по 90 слов для каждого уха). Расчет коэффициента латерального предпочтения производили по формуле: $K = ((П - Л) / (П + Л)) * 100$ (в %), где П и Л – число правильно воспроизведенных испытуемым слов для правого и левого уха. Ведущее по восприятию речи ухо определяли в соответствии с диапазоном полученных значений коэффициента К: амбивалентность ($-10\% \leq K \leq +10\%$), правостороннее предпочтение ($K > +10\%$), левостороннее предпочтение ($K < -10\%$).

Характеристики внимания и оперативной памяти оценивали по результатам выполнения теста PASAT – последовательного сложения акустически предъявляемых чисел от 1 до 9. Весь ряд предъявлений составлял 60 чисел. Пауза между ними соответствовала 3 секундам.

Сравнение полученных при тестировании до и во время гипоксии данных выявило изменения в показателях латерального предпочтения при восприятии речи в условиях гипоксического воздействия, которое носило значимый характер ($p < 0.01$, парный Т- критерий Вилкоксона). При этом в 40% случаев наблюдалось усиление правостороннего перцептивного выбора с ведущей ролью правого уха и левого полушария соответственно. Наблюдалось также снижение объема кратковременной памяти по числу правильно воспроизведенных испытуемыми слов. В среднем по группе оно составило 6% или 0,5 условных единиц.

Ухудшение процессов памяти и внимания во время гипоксической пробы проявилось и в данных выполнения теста PASAT. Так, у большинства испытуемых (67%) было зафиксировано снижение числа

правильных ответов – результатов сложения, которое также было достоверным ($p < 0.01$, парный Т-критерий Вилкоксона).

В целом результаты проведенного исследования подтвердили данные о влиянии гипоксии на характеристики слухоречевой памяти, полученные ранее. При этом в режиме последствия (Ogorodnikova et al. 2017) это влияние имело положительную направленность, во время гипоксической пробы – отрицательную, что выражалось в ухудшении характеристик воспроизведения и объема кратковременной памяти, а также в увеличении ошибок при выполнении операций текущего последовательного сложения (оперативная память, внимание).

Основным результатом работы стали данные о влиянии гипоксии на слуховое восприятие речи, которое отражалось в значимых изменениях коэффициента латерального предпочтения и усилении правостороннего сенсорного выбора (ведущее по восприятию речи ухо) при дихотическом прослушивании слов. Эти проявления свидетельствуют об усилении роли базового в отношении функции речи левого полушария при восприятии в условиях недостаточного снабжения мозга кислородом.

Результаты представляются актуальными с точки зрения изучения физиологических механизмов адаптации организма к экстремальным условиям среды, разработки методов повышения выносливости, работоспособности и реабилитационного потенциала человека в медицинских целях и при организации различных тренировок. Не менее важным является и расширение знаний о функциональных возможностях мозга в контексте профилактики возрастных сенсорно-когнитивных дисфункций.

Литература

Агаджанян Н. А. Организм и газовая среда обитания. М., 1972.

Гайтон А. К., Холл Д. Э. Медицинская физиология. М., 2008.

Ушаков И. Б., Усов В. М., Дворников М. В., Бухтияров И. В. Современные аспекты проблемы гипоксии в теории и практике высотной физиологии и авиационной медицины // Проблемы гипоксии: Молекулярные, физиологические и медицинские аспекты. М., 2004. С.170–200.

Asmaro D., Mayall J., Ferquson S. Cognition at altitude: impairment in executive and memory processes under hypoxic conditions // Aviat. Space Environ. Med., 2013. № 84 (11). P.1159–1165.

Fowler B., Grant A. Hearing thresholds under acute hypoxia and relationship to slowing in the auditory modality // Aviat. Space Environ. Med., 2000. № 71. P. 946–949.

Giet S., Jansing P., Kupper T. Hypoxia and hearing – what do we really know? // Medicina Sportiva. 2012. № 16(2). P. 79–80.

- Legg S., Gilbey A., Raman A., Schlader Z., Mundel T.* Effect of mild hypoxia on working memory, complex logical reasoning and risk judgment // *Int. J. Aviat. Psychol.* 2014. № 24(2). P. 126–140.
- Ogorodnikova E. A., Stolyarova E.I., Pak S.P. Bogomolova G.M., Korolev Yu.N., Golubev V.N., Lesova E. M.* Effects of Hypoxia on the Characteristics of Auditory Perception in Humans // *Neuroscience and Behavioral Physiology.* 2017. V.47. № (4). P. 466–473.
- Petrassi F. A., Hodkinson P. D., Walters P.L., Gaydos S.J.* Hypoxic hypoxia at moderate altitudes: review of the state of the science // *Aviat. Space Environ. Med.*, 2012. № 83(10). P. 975–984.
- Ward D. S., Karan S. B., Pandit J. J.* Hypoxia: developments in basic science, physiology and clinical studies // *Anasthesia.* 2011. Suppl. № 2. P. 19–26.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Наталья Анатольевна Мёдова

*Томск, Россия
medov@sibmail.com*

АНАЛИЗ ЭХОЛАЛИЧЕСКОГО СКРИПТОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СОЦИУМА

Благодаря специфическим особенностям высшей нервной деятельности человека почти всякая его активность, возникающая в ответ на воздействия окружающего мира, опосредствуется словесно. Ведущая роль второй сигнальной системы сохраняется и при аномалиях развития, где имеются явно выраженные нарушения в формировании речи. Второсигнальная деятельность, по мнению В. И. Лубовского, связана не только со словесной речью, поэтому можно утверждать, что даже необученный глухонемой будет обладать элементами второй сигнальной системы, сформировавшимися у него в результате контактов с окружающими людьми, участия в совместной с ними деятельности, усвоения (в большей или меньшей степени) общечеловеческого опыта (Лубовский 1978: 5).

И. А. Соколянский и А. И. Мещеряков утверждали, что необходимой предпосылкой формирования речи является научение исторически сложившимся (и закрепленным в языке) формам поведения и

деятельности, способам и формам отражения окружающей действительности (в доступных пределах) (Лубовский 1978: 5).

Для детей с расстройствами аутистического спектра усвоение общечеловеческого опыта затруднено, так как взаимодействие с другими людьми может быть сложным из-за социальных правил. Детям данной категории трудно понять, что такое правила, им трудно принять во внимание чувства других или понять точку зрения другого человека. Они не используют язык на «ежедневной основе» для постижения социального мира и зачастую их речь ограничена ежедневными задачами и простейшими просьбами. Если им не хватает слов, дети с расстройствами аутистического спектра пользуются невербальными средствами общения или штампами (Сатмари 2005: 16).

Результаты исследований выявили особенности клинико-психологической структуры ранних проявлений аутизма по речевому аспекту: наиболее типичными были эхолалии; отмечалась склонность к словам и фразам-цитатам; стереотипным манипуляциям со звуками, словами, фразами, стереотипному счету, фразы-аутокоманды, фразы-эхолалии, отставленные эхолалии, эхолалии-цитаты, эхолалии-обобщенные формулы (Шипицына 2001: 53).

По мнению Е. Р. Боевской, ребенок с расстройствами аутистического спектра часто эхолалично воспроизводит слова, фразы и даже значительные фрагменты из прослушанного или услышанного, не соотнося смысла своей речи с реальной ситуацией. Зная запас эхолалических слов и фраз ребенка, следует провоцировать их употребление, но в соответствии с требованием реальной ситуации, несмотря на то, что дети активно отвергают какие-либо изменения в привычных фразах и болезненно реагируют на вторжение в свои речевые стереотипы (цит. по Шипицына 2001: 85).

В своем канале на Youtube «Спроси у аутиста» Амитист Шайбер представляет точку зрения, которая заставляет задуматься над новым понятием, возникшим у специалистов, занимающихся формированием речевой функции у детей с расстройствами аутистического спектра. Скриптованная речь как проявление ограниченной способности к спонтанной собственной речи поддерживается немалым числом специалистов и является одной из форм «стимов». Выделяют два вида скриптования: эхолалическое и социальное. Первое можно назвать «повторением за телевизором», а второе – речь, которая используется для того, чтобы выразить свое эмоциональное состояние. Тем не менее их наличие представляет собой особую форму коммуникации и открывает возможности для социализации (<https://theautismdoctor.com/scripting-and-autism/>).

Скриптованные фразы для ребенка с расстройствами аутистического спектра – хороший старт для продуктивной коммуникации. Более того, социальное скриптование (чаще всего относится к подросткам и взрослым) – так называемая «собственная спонтанная речь». На протяжении определенного отрезка времени собираются отдельные фразы, которые потом komponуются в один текст и применяются вне зависимости от сложившейся ситуации (приветствия, фразы при покупке, поздравления, учебные фразы, фразы-ухаживания). Как правило, в обществе они являются устойчивыми и узнаваемыми всеми. Для сравнения двух видов скриптовой речи обратимся к таблице 1.

*Таблица 1.
Сравнение эхолической и социальной скриптовой речи*

Параметры формирования и функционирования	Социальная скриптовая речь	Эхолическая скриптовая речь
База формирования	Социум (семья, школа, детский сад)	Любое эмоционально яркое звучащее слово, фраза, звук
Целенаправленность	В конкретной ситуации	Вне ситуации
Устойчивость	Нестабильна	Нестабильна
Возможности для активизации речи в целом	Переход к осмыслению использования речи	Переходный этап

Таким образом, из таблицы видно, что в целом скриптование является одним из этапов формирования речевой функции у детей с расстройствами аутистического спектра. Но социальное скриптование, является более продуктивным, так как формирует у детей данной категории социальные штампы.

Так, опыт групповой терапии, основанной на методике доктора Kitahara (цит. по Шипицына 2001: 96), которая применялась в частной школе города Токио, где аутичные дети обучаются вместе с нормально развивающимися детьми, доказывает, что структурированные и имитационные повторы шаблонов, используемых в учебной деятельности, позволяет нормализовать интеллектуальное развитие детей с аутизмом.

Проанализированная речь обучающегося ресурсного класса 7 лет позволяет утверждать, что в уже сформированной речи ребенка с расстройствами аутистического спектра встречаются скриптовые фразы двух видов (см. таблица 2). Форма взаимодействия – беседа по сюжетной картинке.

Слова и фразы, указанные в таблице, были употреблены ребенком в течение 20 минутной беседы не менее трех раз. Как видно из таблицы, несмотря на наличие отдельных эхолических скриптов, в целом, обучающийся больше употреблял социальные скрипты, учитывая ситуацию. Таким образом, дети с расстройствами аутистического спектра могут освоить способы коммуникации (в данном случае скриптовые виды

речи) с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами.

*Таблица 2.
Анализ речи обучающегося с расстройствами
аутистического спектра 7 лет*

Фраза	Социальный скрипт	Эхолалический скрипт
Работают, потому что люди		+
Но в деревне можно построить гараж	+	
А вот и	+	
Сейчас мы познакомимся	+	
Это, конечно, полезно		+
Ладно, а вот я сейчас вам расскажу	+	
А сейчас		+
Ищем слова на букву М (задания не было)		+

Литература

- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.
- Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
- Саттари П. Дети с аутизмом. СПб., 2005.
- Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие для студентов. СПб., 2001.

Эльвира Геннадьевна Азарова
Томск, Россия
elvira.azarova.1972@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ФРАЗЫ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

По статистике ООН каждый 1 000-й ребенок на планете появляется на свет с синдромом Дауна. В 90-х годах насчитывалось 1075 человек, в 2007–2008 г. – 1843, а в 2017 г. зарегистрирован 18 385 51 человек с синдромом Дауна в России. Ежегодно в России рождается около 2,2 тыс. детей с этой особенностью.

По мнению П. Л. Жияновой, для социализации и адаптации ребенка с синдромом Дауна необходимо обучение общению с окружающими как особому виду деятельности (подробнее см. Жиянова 2008; 2011; 2016). В процессе общения ребенку передается социальный опыт, у него формируются коммуникативные навыки, закладываются основы взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Становление навыков общения тесно связано с психическим, речевым и двигательным развитием ребенка, а отсутствие потребности в общении тормозит процесс развития

познавательных и речевых навыков, а самое главное – становление способности к социально значимой речи.

Понятие «социально значимая фраза» принадлежит знаменитому римскому ритору Марку Квинтилиану. Под социально значимой фразой мы понимаем способность человека повлиять на окружающих своей речью. Формирование социально значимой фразы у детей с синдромом Дауна предполагает, что эти дети с появлением речи изменятся сами, изменят сознание людей в обществе. Однако П. Л. Жиянова отмечает, что у детей с синдромом Дауна не сформированы даже основные речевые предпосылки из-за наличия совокупности генетических факторов, негативно влияющих на социальное взаимодействие с обществом (см. Жиянова 2008; 2011; 2016).

И. А. Панфилова пишет, что сложности в активизации речи у детей с синдромом Дауна возникают из-за нарушений артикуляционной моторики и низкого мышечного тонуса, а также низкой слуховой разборчивости (Панфилова 2015). Как сделать так, чтобы речь таких детей стала понятной для всех? Либби Кумин, американский специалист по развитию навыков общения у детей с синдромом Дауна, отмечает, что дети с синдромом Дауна способны донести до окружающих свои послания и включиться в процесс общения даже при отсутствии хороших речевых навыков (Кумин 2012а, б). Кристель Манске подтверждает, что у ребенка с синдромом Дауна можно сформировать навыки общения и речи, если учитывать сильные и слабые стороны его психомоторного развития (Манске 2011).

Джулия Хьюз утверждает, что с помощью сильной стороны – сформированной жестовой речи и стремления к подражанию – дети с синдромом Дауна способны овладеть коммуникацией (Хьюз 2013). Таким образом, специалисты полагают, что становление речи у детей с синдромом Дауна в полном объеме не всегда возможно, но сформировать речь как социально приемлемую реально.

По мнению некоторых исследователей, дети с синдромом Дауна способны сообщить о себе, если взрослые открыты и готовы для общения, и тогда им гораздо легче реализовать свой потенциал. Работу над формированием социально значимой фразы у детей с синдромом Дауна необходимо начинать тогда, когда у ребенка с особенностями в развитии сформировано понимание речи, когда ребенок с синдромом Дауна может показать предмет жестом, назвать предмет «лепетным» словом. Процесс формирования социально значимой фразы у детей с синдромом Дауна предполагает обучение пониманию глагольной лексики и использованию ее в речи. Во время специально организованных занятий по формированию социально значимой фразы специалист учит ребенка выполнять действие с игрушкой, например, куклой. Взрослый усаживает куклу на расстоянии

вытянутой руки ребенка и выполняет действие: кормит или одевает куклу, обязательно называет данное действие. Затем берет руку ребенка и совместно с ним выполняет действие, также сопровождая его речью. Затем взрослый учит ребенка соблюдать очередность в игре, выполняет действие по очереди с ребенком. Соблюдение очередности при выполнении действий необходимо для формирования навыка ведения диалога в будущем. Допустимо слова заменять «лепетными» структурами типа *ам-ам, би-би, топ-топ* и др. Во время игры, подражая взрослому, ребенок учится строить фразы: *Я кормлю, Моя кукла, Катя, пошли гулять!* При формировании фразы детям легче выполнять и повторять, а затем и оречевлять действия, которые им знакомы из повседневной жизни, которые они могут обозначить жестами или усеченными словами, например: гулять, кормить, спать, читать, умываться, ехать, прыгать и другие. Когда ребенок освоит этап кормления одной куклы, можно обучать его выполнению конкретного действия с другими игрушками. Взрослый показывает, как надо выполнять действие на всех игрушках по очереди. На этом этапе ребенок фиксирует внимание на повторяющемся действии, у него сформируется распределение внимания между разными игрушками, которые находятся в одном зрительном поле. В процессе игры происходит формирование социально значимой фразы, а также закрепляется навык подражания действиям и, соответственно, навык подражания речи. Когда ребенок освоил навык подражания речи, можно выполнять знакомые игровые действия, перемещаясь в пространстве, и свободно оречевлять свои действия. Это помогает не блокировать, а совмещать игровую деятельность и процесс формирования социально значимой речи, в игре развиваются и расширяются социальные навыки.

В эксперименте по формированию социально значимой фразы у детей с синдромом Дауна участвовали десять детей. Пятерым детям удалось сформировать социально значимую фразу во время игровой деятельности: *Мама, пойдём гулять, Я хочу пить, Дай мне мою куклу, Дай мне мишку, Я играю с машинкой, Я буду кушать суп, Что это?* и другие фразы. Дети оказались способными произнести: *Мама, я ачу; Дай это + указательный жест; Я икаю (играю), Я бу... куса...су; Что это?; Я ачу пи, Мама, пате уя.* Но у других пятерых детей речь не сформировалась, что, возможно, связано с другими особенностями детей: низким объемом и слабой концентрацией внимания, недостатком развития образного мышления, низкой саморегуляцией и частыми длительными респираторными заболеваниями, которые не позволяют в полной мере сформировать коммуникативные навыки.

В процессе обучения социально значимой фразе ребенка с синдромом Дауна выстраивается система отношений, благодаря которой

ребенок постигает необходимость личностных изменений, а именно социальной адаптации, что благоприятно влияет на взаимодействие ребенка и общества.

Литература

- Жиянова П. Л.* Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна. М., 2016.
- Жиянова П. Л.* Социальная адаптация детей с синдромом Дауна. М., 2008.
- Жиянова П. Л.* Как сделать так, чтобы ребенок захотел заговорить // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 2 (7). С. 36–41.
- Кумин Л.* Книга о раннем развитии речи детей с синдромом Дауна Руководство для родителей. М., 2012. (2012а)
- Кумин Л.* Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна. Руководство для родителей. М., 2012.
- Манске К.* Учиться вместе // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 17–20.
- Манске К.* Учимся читать до школы // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 2 (7). С. 36–41.
- Панфилова И. А.* Развитие речи у детей с синдромом Дауна. М., 2015.
- Хьюз Д.* Развитие речи и навыков коммуникации // Синдром Дауна. XXI век. 2013. № 1 (10).

Ирина Владимировна Прищепова

*Санкт-Петербург, Россия
prichsepova@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема нарушений усвоения орфографии младшими школьниками с речевой патологией рассматривалась еще во второй половине XX века в работах Р. Е. Левиной, М. Е. Хватцева и др. Дизорфография является одним из самых распространенных нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Большинство современных исследований в области диагностики, профилактики и коррекции дизорфографии проводится с психолого-педагогических позиций.

Рассмотрим представления исследователей в области логопедии, связывающие симптоматику с особенностями отдельных операциональных и/или содержательных составляющих усвоения орфографически правильного письма.

Р. И. Лалаева определяет дизорфографию как стойкое нарушение усвоения и использования морфологического и традиционного принципов

орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках (Лалаева 2004). Г. М. Сумченко рассматривает дизорфографию как «нарушение формирования орфографического навыка» (Сумченко 1999: 173). Л. Г. Парамонова считает, что дизорфография – это стойкая и специфическая неспособность учащихся к усвоению орфографических правил (Парамонова 2012). По мнению А. Н. Корнева, дизорфография относится к числу стойких специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности приобрести орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил (Корнев 1999). О. И. Азова считает, что дизорфография – это системное «языковое расстройство, которое проявляется в структуре общего недоразвития речи и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений» (Азова 2006: 5).

В рамках проводимого нами многолетнего исследования дизорфография рассматривается как сложное и стойкое нарушение в усвоении орфографической деятельности по актуализации и выбору орфограммы, обусловленное недоразвитием высших психических функций, которые обеспечивают данный процесс у детей в норме (Прищепова 2013).

По нашим данным, дизорфография отмечается у третьеклассников и четвероклассников с ОНР (III уровня речевого развития) в 80% и в 90% случаях соответственно. Без соответствующей логопедической работы данная патология имеет тенденцию к закреплению, усложнению механизмов и возрастанию симптоматики.

К настоящему времени в науке не сложилось единого мнения о причинах, симптоматике и механизмах дизорфографии.

У детей выявляется деструктивность всех составляющих орфографически правильного письма (потребность писать орфографически верно, прогнозирование орфограмм, программирование последовательности орфографических операций, реализации программы, а также этап контроля) (Азова 2016; Прищепова 1999; 2013).

Дизорфография обусловлена несформированностью фонематических, морфологических, синтаксических обобщений и языковых операций, а также сукцессивно-симультантных операций при оперировании языковыми единицами. Дети не владеют грамматическими категориями и терминологией, интериоризацией и алгоритмами грамматико-орфографических действий, орфографической деятельностью в целом (Прищепова 2013).

Ученики затрудняются обнаруживать орфограммы в слове, актуализировать соответствующие правила, писать слова, если правило имеет предписывающий характер (*жи – ши* и т. д.) или выполнять ряд

последовательных действий по преобразованию слова, если правило не связано с указанием необходимого варианта написания и дает лишь способ определения данного варианта (*безударные гласные*). Учащиеся с речевой патологией не могут правильно и поэтапно решать орфографическую задачу. Поэтому они пропускают отдельные шаги алгоритма, опираясь на зрительную память или на сложившийся двигательный автоматизм.

Недостаточно развитая орфографическая зоркость не позволяет оперативно обнаруживать в тексте орфограммы, определять их типы и виды.

Рассмотрим ошибки при дизорфографии, обусловленные недоразвитием фонематической, морфологической и графической основы орфографической деятельности.

При описании дизорфографических ошибок мы опираемся на целостную концепцию обучения орфографии в начальных классах, которая сложилась к концу XX – началу XXI столетия в отечественной методике преподавания русского языка. В соответствии с этой концепцией в основе усвоения учащимися орфографии лежат практические и теоретические аспекты. Мы придерживаемся мнения М. Р. Львова, согласно которому методика обучения русскому языку должна обеспечивать применение свойств речи и языка (Львов 2007).

При *дизорфографии, обусловленной недоразвитием фонематической основы орфографической деятельности*, дети не умеют выделять фонематические условия речевого материала (орфограммы), не умеют определять «сильную» и «слабую» позиции звукового состава слова.

Отмечаются систематические, стойкие и многочисленные ошибки написания безударных гласных в корне; окончаний имен прилагательных (ошибки встречаются в том числе в первой четверти третьего класса); приставок, оканчивающихся на з (раз-, без-, из-, низ-, воз-); корней -гор-, -гар-, -зор-, -зар- (2 класс), переноса слов с одной строки на другую согласно фонетическому членению при слогоделении и др.

Ошибки при *дизорфографии, связанной с нарушением формирования морфологической (морфемной, морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности*, вызываются трудностями усвоения и применения орфограмм, а) основанных на морфологическом принципе орфографии (правописание безударных гласных в корне; звонких и глухих на стыках морфем, звонких – в конце слов; непроизносимых согласных (начиная со второй четверти 3-го класса); не с глаголами; окончаний имен прилагательных -ого, -его; перенос слова с одной строки на другую согласно морфологическому членению (3 класс)); написание соединительных гласных в сложных словах; безударных окончаний имен существительных, безударных личных окончаний глаголов (4 класс) и б) базирующихся на принципе дифференцирующих написаний (выбор

строчных букв в именах нарицательных, заглавных букв в именах собственных и в начале предложения (2 класс) и др.).

Ошибки при *дизорфографии, обусловленной нарушением формирования графической основы орфографической деятельности*, связаны с недостатками усвоения и применения орфограмм, построенных на традиционном принципе орфографии, и правил графики. Отмечаются ошибки при написании гласных и, а, у после шипящих (жи, ши, ча, ща, чу, шу), слов из словаря, заимствованных слов, аббревиатур, а также слов, которые в начальных классах используются на уроках, но еще не могут быть проверены.

У детей с дизорфографией отмечаются недостатки сформированности представлений об орфограммах, понятий «буквы и звуки», «гласные и согласные», «гласные второго ряда» и т. д.

В ходе анализа дизорфографических ошибок важно учитывать степень обучения. На протяжении 1-го и 2-го классов орфограммы, построенные на морфологическом принципе (например, правописание безударных гласных), проверяются на фонетической и фонематической основе. Для проверки написания гласный звук в слабой позиции (*мор*я) ставится в сильную позицию в проверочном слова (*мор*е). Предварительно слова делятся на слоги, выделяются гласные, которые стоят под ударением и в безударной позиции, затем определяется искомая орфограмма. На следующем этапе обучения данная орфограмма проверяется на морфологической основе, когда выделяется морфемный состав слова, осуществляются орфографические шаги согласно алгоритму орфографического правила.

Поэтому на этапе изучения правила такие многочисленные, стойкие и систематические ошибки, как *песня, задача, красная солнце, у Боре* и др. могут говорить либо о риске возникновения дизорфографии, либо о ее проявлении.

Определение основных диагностических критериев дизорфографии позволяет определить «стаж» нарушенных процессов и компонентов письма, а также осуществить дифференциальную диагностику нарушений письма (дизорфографии, дисграфии) и неуспеваемости.

Появление дизорфографических ошибок до начала 3-го класса свидетельствуют о риске возникновения дизорфографии. С начала 3-го класса данные ошибки рассматриваются в качестве симптомов дизорфографии.

Ошибки в орфограммах на неизученные правила чаще относятся к традиционному написанию: правильное написание усваивается методом «портретной аналогии», т. е. при зрительном предъявлении графического образа слова с орфограммой.

Симптоматика дизорфографии отличается от дисграфических ошибок, а также от ошибок при неуспеваемости.

В профессиональной деятельности учителям начальных классов и учителям-логопедам важно отличать дизорфографию от неуспеваемости по русскому языку, в частности, при усвоении орфографических знаний, умений и навыков.

Дизорфографические ошибки являются орфографическими: они не влияют на правильное произнесение слова (ср. «карова» вместо «корова»). Напротив, воспроизведение вслух слова с диграфической ошибкой ведет к нарушению орфоэпических норм (кырова). При этом дизорфографические ошибки характеризуются систематическим и стойким характером, вызываются причинами методического характера обучения русскому языку в целом.

В отличие от дизорфографии орфографические ошибки при неуспеваемости носят нестойкий, полиморфный характер, ученики допускают ошибки, если не освоили формулировку и содержание правила. Как показывают исследования, школьники с дизорфографией чаще всего систематически учат орфографические правила (даже «зазубривают» его наизусть), но систематически ошибаются в ходе их применения, так как содержание правил (одного или нескольких принципов орфографии) усваивают не полностью. Неуспевающие же ученики, как известно, не отличаются прилежанием и усердием при усвоении орфографии и других разделов русского языка.

Представленные материалы раскрывают лишь ведущие современные представления об изучении у младших школьников с ОНР дизорфографии, ее психологических и языковых составляющих, о проявлениях и механизмах при различных видах данного нарушения письма. Вопросы дифференциальной диагностики дизорфографии, дисграфии и неуспеваемости предполагают междисциплинарную основу проведения дальнейших исследований.

Литература

Корнев А. Н. Психологический анализ орфографических навыков правописания безударных гласных на начальном этапе их формирования // Проблемы детской речи: матер. Всерос. конф. (Санкт-Петербург 24–26 ноября 1999). СПб., 1999. С. 100–103.

Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. Дислексии. М., 2004. С. 132–140.

Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2007.

Парамонова Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.

Прищепова И. В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2013.

Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993.

Сумченко Г. М. Дизорфография как следствие недоразвития языковой системы ребенка // Проблемы детской речи – 1999 : матер. Всерос. конф. (Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999). СПб., 1999. С. 173–174.

Юлия Олеговна Филатова

Москва, Россия

uo.filatova@mpgu.su

Анна Станиславовна Кудряшова

Москва, Россия

kudr.logo@gmail.com

ВЫЯВЛЕНИЕ ВАРИАНТОВ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗНЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Проблема успешного развития и воспитания детей раннего возраста решается на стыке различных отраслей научных знаний: лингвистики, медицины, психологии, педагогики, психологии. Ранняя диагностика нарушений в развитии и предупреждение социальных отклонений на ранних стадиях формирования личности является важной и актуальной задачей коррекционной педагогики и специальной психологии, побуждающая к разработке диагностических методик и методических оснований для организации пропедевтической работы с детьми раннего возраста (Чиркина, Громова 2004).

Термин «задержка речевого развития» на данный момент имеет множество определений (С. Н. Волкова, О. Е. Громова, О. В. Шемякина, Ю. Ф. Гаркуша и др.). Под задержкой речевого развития (далее ЗРР) авторами понимается обратимое состояние, при котором отмечается позднее начало речи и замедленный темп ее развития у детей младше 3-х лет. Диапазон проявлений ЗРР в этом возрасте велик, выделяются различные степени и типы задержек (Шереметьева 2012).

Для изучения психоречевого развития детей раннего возраста и выявления среди них детей с ЗРР было обследовано 50 детей в возрасте от 1,0,29 до 2,11,28. Из них 42 ребенка посещали группы полного дня или кратковременного пребывания государственного или частного

дошкольного учреждения общеобразовательного типа, 8 детей не посещали детский сад. До момента обследования родители детей не получали консультаций логопеда. Все дети были с первично сохранным слухом, зрением и интеллектом.

Для обследования использовались следующие методики: «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста» (Шереметьева 2013), изучающая предпосылки усвоения языка и анализирующая полученные данные с помощью компьютерной программы; «Макартуровский опросник: русская версия» (Елисеева 2017). Данные методики позволяют изучить психофизиологические, когнитивные и языковые компоненты овладения речью, а также проанализировать активный и пассивный словарь, грамматическую сторону речи, коммуникативные способности и действия детей.

По результатам изучения психофизиологических, когнитивных и языковых компонентов в овладении речью детей по методике Е. В. Шереметьевой выделены 4 группы:

- дети, речевое развитие которых соответствовало речевой норме – 8%;
- дети с обратимой задержкой речевого развития – 36%;
- дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью – 46%;
- дети с выраженными отклонениями в овладении речью – 10%.

При детальном анализе результатов выявлено, что 89% детей с ЗРР было отмечено нарушение когнитивных компонентов овладения речью. При обследовании освоения предметных действий было обнаружено, что хуже всего детям удавались задания «Почисти зубы», «Представь, что чистишь зубы». У 21% обследованных детей выявлено значительное снижение предметной деятельности (помимо вышесказанного, трудности во владении ложкой, сборе пирамидки, вытирании рук). При изучении игровых действий у всех детей отмечены процессуальные игровые действия и процессуальная игра с элементами замысла. У многих детей с ЗРР отмечались только манипуляции с предметами и несоответствие сюжету игры, предложенной логопедом (дочки-матери, полицейские и разбойники, игра в магазин). Резкое снижение показателей игровой деятельности наблюдалось у 71% детей с ЗРР. У 82% отмечены резкие нарушения в оречевлении своих игровых действий (издавали редкие фонационные возгласы эмоционального характера или играли молча).

Следующим шагом было обследование тех же детей с помощью Макартуровского опросника. По результатам изучения словаря, грамматической стороны речи и коммуникативных способностей с помощью Макартуровского опросника выявлено 38% детей с нормативным речевым развитием и 62% – с ЗРР. У детей с ЗРР отмечался большой разрыв между активным и пассивным словарем (20% родителей

потребовались опросники для детей более младшего возраста, что демонстрирует значительную задержку речевого развития детей; дети двухлетнего возраста все еще пользовались звукоподражаниями). Отдельным аспектом изучения стало определение длины предложений у детей раннего возраста. Минимальная длина предложений составила 1 слово (1,0), а максимальная – 10 слов (2,7).

В таблице 1 представлены группы детей, выделенные по результатам обследования с помощью двух методик: методики Е. В. Шереметьевой и Макартуровского опросника.

Таблица 1.
Количественные данные результатов изучения психоречевого развития детей по 2-м методикам

Методика Шереметьевой	Макартуровский опросник	Норма (%)	ЗРР (%)
Дети с нормальным речевым развитием (%)		8	–
Дети с обратной задержкой речевого развития (%)		22	14
Дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (%)		8	38
Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (%)		-	10

Как видно из Таблицы 1, в группе детей, определяемых как норма или обратимая норма по методике Е. В. Шереметьевой, выделяются дети, у которых ЗРР выявлена только с помощью опросника. Это можно объяснить тем, что данные дети не имели выраженных отклонений в анамнезе, имели сохранное зрительное и неречевое слуховое восприятие, понимали инструкции взрослых, слушали сказки, не имели отклонений в двигательных возможностях губных и нижнечелюстных мышц, предметная деятельность и игровые действия также соответствовали возрасту детей, однако словарный запас, грамматическая структура у данных детей отставали от речевой нормы. Второе несоответствие можно объяснить как неустойчивостью психических процессов (дети были тревожными, беспокойными, не играли с ровесниками, трудно расставались с матерью, истерически рыдали и держали ее за ногу, присутствовали самоуспокаивающие движения (сосут палец, не отпускают домашнюю игрушку, сидят, свернувшись калачиком), так и особенностями коммуникации с окружающими, что учитывалось в методике Е. В. Шереметьевой и не играло роли в Макартуровском опроснике.

Таким образом, полученные результаты обследования психоречевого развития детей раннего возраста с помощью разного инструментария позволяют говорить о необходимости сочетания разных

диагностических методов, направленных на более четкое выявление детей, объединенных в группу «задержка речевого развития».

Литература

- Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново, 2017.
- Чиркина Г. В., Громова О. Е. Изучение отклонений речевого развития на раннем этапе усвоения ребенком системы родного языка. СПб., 2004. С. 79–91.
- Шереметьева Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. М., 2013.
- Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. М., 2012.

Полина Андреевна Прищепова
Санкт-Петербург, Россия
PolinaPri@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОСТОЯНИИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Одной из задач современной начальной школы является обучение школьников младших классов связной устной и письменной речи, созданию текстов. Эти умения являются универсальными, необходимы при изучении абсолютно всех школьных предметов, их сформированность позволяет ребенку достичь хорошего уровня метапредметных, предметных и личностных результатов обучения (Зимняя 2004: 8–10).

Формирование умения самостоятельно создавать письменные тексты зачастую является абсолютно новым направлением учебной деятельности младших школьников. Письменной форме речи присущи большая (по сравнению с устной) осознанность отбора языковых средств, контролируемость процессов порождения речи, создателям письменных текстов – большая рефлексия, перечитывание, проверка собственной работы. Изучение текстовой компетенции в письме позволяет анализировать все элементы предметного содержания и формы его воплощения (мотивы, цели, действия, операции, механизмы, средства, приемы).

В рамках проводимого исследования *текстовая компетенция* рассматривается как владение знаниями, умениями, позволяющими понимать, интерпретировать и воспроизводить письменные и устные тексты. В учебной деятельности она представляет собой действия порождения и интерпретации текстов, взаимное проникновение этих действий и рассматривается как интегративное явление.

Рассмотрение создания текста с позиций разных наук позволяет объяснить механизмы порождения связной и цельной речи, начиная с внеязыкового этапа (мотивации) через этапы отбора и синтеза смысловых и синтаксических конструкций, лексем, представленных в определенной форме, до членения потока письменной (в нашем случае) речи на графемы и их воспроизведение, которое должно постоянно контролироваться пишущим, иначе неизбежно появляются ошибки самых различных планов, начиная от смысловых и заканчивая графическими и орфографическими.

Учитывая показатели сформированности изучения текста, представленные в специальной литературе (Мочалова 2011), мы разработали эксперимент. Анализ полученных данных позволил оценить состояние мотивации (эмоционально-ценностное отношение к процессу и результату текстовой деятельности); текстовые знания о тексте как многоуровневой структуре, о замысле (для выбора типа речи, языковых средств); текстовые умения в ходе анализа текста (в том числе средств жанрово-стилистического воплощения), воспроизведение и реконструкцию целого, т. е. опыт текстовой деятельности; оценку ребенком смыслового объема, а также характеристику текста (микро- и макроконтекст, жанр, стиль, композиция, художественная образность текста и пр.). В настоящей работе эксперимент представлен частично.

В эксперименте приняли участие 30 учеников третьего класса с дисграфией, а также 30 их сверстников без речевой патологии. Дети писали изложение по тексту «*Перед соловушкой стыдно*» (по В. Сухомлинскому).

Перед соловушкой стыдно

Оля и Лидя пошли в лес. После долгой дороги они сели пообедать. Вынули из сумок яйца, огурцы, хлеб с маслом.

Только закончился обед – в ветвях берёзки запел соловей. Подружки не шевелились, слушали прекрасную песню.

Соловей закончил петь. Оля собрала остатки своей еды и бросила их под куст. Лидя же вернула в бумагу яичные скорлупки и положила в сумку.

Оля спросила Лидю, зачем она понесёт мусор. Ведь в лесу их никто не видит.

– Стыдно... перед соловушкой, – ответила Лидя. (82 слова)

Написанию изложения предшествовала традиционная устная беседа, в которой ученикам предложили ряд вопросов, направленных на анализ содержания и идей рассказа.

При анализе детских работ мы обращали внимание на ряд аспектов порождения связного текста: изложение содержания в соответствии с составленным детьми планом, членение текста на абзацы, отбор лексических средств, тропов, оперирование грамматическими формами,

синтаксическими структурами, построение последовательности микротем и др. в ходе воспроизведения и создания текстов изложения одного типа и жанра. С учетом концепции Н. С. Болотновой (2001) давалась характеристика знаний ребенком языковых ресурсов, умений их отбирать и организовывать в процессе текстовой деятельности; умения транслировать собственный взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе представленного в тексте автора материала и его отражении в слове, осознавать индивидуальный стиль писателя. Давалась оценка знаниям действительности, умению отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности; знанию об адресате и умению учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности.

При написании изложения у учеников с дисграфией (в отличие от сверстников с нормальным речевым статусом) отмечались наиболее характерные недостатки текстовой компетенции, связанные со смысловым анализом прослушанного текста и программированием его полного содержания (Сайфутдинова 2000). Несмотря на предварительную работу по вопросам к содержанию текста, нарушения восприятия и воспроизведения текста отмечались при составлении детьми плана изложения и воспроизведении его содержания в письменной форме. Например, планом изложения могли служить следующие предложения: *Девочки обедают. Они слушают птичку. Девочки в лесу.* (Вместо примерного плана текста: *Во время обеда. После соловьиной песни. Стыдно.*)

Несмотря на то, что большинство школьников правильно выделяли героев текста (*Оля и Лида; девочки Оля и Лида*), они ошибались при передаче последовательности и логики дискурса и, соответственно, содержания изложения (*На березе пел соловей, девочки пошли обедать* вместо «Только закончился обед – в ветвях берёзки запел соловей»), при передаче фактуальной информации (*Лида накрошила* вместо «Лида завернула в бумагу яичные скорлупки и положила в сумку»).

Как правило, большинство испытуемых предлагали неточную формулировку заглавия изложения (*Поход в лес/ В лесу/ Лето*), что объясняется недостатками процессов компрессии и раскрытия содержания, замысла, идеи текста, его содержательно-концептуальной сущности. Деструктивность данных механизмов и недостатки цельности воспроизведения текста отрицательно сказывались на таких значимых характеристиках текста как завершенность (в связи с чем дети не могли исчерпывающе воплотить свой авторский замысел), а также логическое единство.

В отдельных случаях при выделении героев текстового сообщения отмечались единичные трудности, которые были связаны с недостатками действий отбора и упорядочения сведений о героях, выделения

главной и второстепенной информации. Поэтому школьники чаще выделяли в качестве основных персонажей *лес, куст, обед*, не указывая главных героев рассказа. В единичных случаях дети ошибались при актуализации имен героев, например, *Катей* или *Людой* называли Лиду, что указывает на трудности в запоминании информации.

У учащихся с дисграфией процесс принятия решения о главном герое сопровождался ошибками «выводного» знания: вместо «девочки», «Оля», «Лиды» и «соловей» третьеклассники данной категории записывали *поляна, берёза*, что свидетельствовало о затруднениях установления концепта текста. Нарушение концептуализации содержания текста возникало в связи с невозможностью воссоздания целостности отрывков и значительными ограничениями при отборе главного признака в содержании концепта текста.

В ходе устной подготовки к написанию изложения дети испытывали значительные затруднения при *выделении ключевых слов*. В качестве механизмов данных недостатков мы рассматриваем деструктивность ассоциативно-смысловых полей. В норме они организуются концептуально и определяются наличием лексических структур разных типов (Болотнова 2001). Учащиеся располагали смысловые фрагменты без учета логико-хронологической последовательности текста-образца. Это выражалось в неумении выделять микротему. Дети формулировали ее таким образом: *Девочки пошли гулять в лес/ Прогулка в лесу* после прочтения зачина текста: *Оля и Лиды пошли в лес. После долгой дороги они сели пообедать. Вынули из сумок яйца, огурцы, хлеб с маслом*. Часть школьников проводила выбор микротемы по принципу ситуативного сходства со стимульным отрывком и включала в текст слова со сниженной стилистической окраской (*В лесу пела кукуха*), что отражает несовершенство процессов отбора лексических средств в соответствии с жанровой стилистикой текста в целом.

Ученики часто не справлялись с вычленением абзацев и писали текст единым целым, изредка выделяя прямую речь девочки (Лиды) в конце текста. В отдельных случаях ученики с более быстрым темпом письма успевали «проверить» работу соседа, что чаще всего приводило к неправильному исправлению текста *«пошли в лес по тропинке / пошли в лес», «замерли / не шевелились», «неудобно / стыдно»* или неверному выделению абзацев в самом тексте.

Низкий уровень умения редактировать написанное проявлялся в том, что дети исправляли неточности содержания, неаккуратно зачеркивая слова и словосочетания. Однако подобные слова, замещающие предшествующие, не приводили к более точному формулированию мысли и не устранили морфологических и синтаксических аграмматизмов

на уровне предложений и текста, а также ошибок в установлении лексической сочетаемости (*яичные корки* вместо «яичные скорлупки»).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у третьеклассников с дисграфией недостаточно сформированы языковые компоненты текстовой компетенции грамматический (морфологический и синтаксический), а также и лексический компонент. Кроме языковых компонентов – те, которые связаны как с логикой изложения (мотивационный и компонент учета точки зрения партнера по коммуникации), так и с восприятием внеречевой действительности.

Литература

- Болотнова Н. С.* Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностные и текстоориентированные подходы к преподаванию русского языка: материалы науч.-практ. конф. Томск, 2001. С. 66–76.
- Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
- Мочалова Л. Н.* Показатели сформированности анализа текста у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2011. № 1. С. 76–83.
- Сайфутдинова Н. Ш.* Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: Дисс. ... канд. пед. наук. Сочи, 2000.
- Узорова О. В., Нефедова Е. А.* 555 изложений, диктантов и текстов для контрольного списывания: с методическими рекомендациями, критериями оценки, словами для справок. 1-4 классы. М., 2016.

Шенне Юрьевна Кужугет

*Кызыл, Тыва – Россия
kuzhuget-sh@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В связи с тем, что приоритетным направлением ФГОС является формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности, перед сотрудниками дошкольного учреждения стоит актуальная задача – помочь ребенку в овладении устной речью, уметь выражать свои мысли и желания, правильно строить свое речевое высказывание. Основные характеристики речевого сообщения, выделяемые в психолингвистике, – его цельность и связность. Под цельностью понимается смысловое единство текста, через которое реализуется коммуникативная программа говорящего на всем протяжении

изложения или на отдельных частях, относительно законченных в содержательном отношении. Связность определяется как объединение отдельных элементов высказывания в единое целое логическим переходом от одного фрагмента изложения к другому на уровне одного или нескольких предложений, выражается связность внешними грамматическими средствами (Арсеньева 2015: 16).

Чтобы создать предпосылки к успешному обучению в школе, необходимо научить дошкольника строить цельные и связные высказывания. Особое значение решение данной проблемы приобретает по отношению к детям с общим недоразвитием речи (ОНР), для которых характерны выраженные нарушения цельности и связности речи, обусловленные влиянием целого комплекса факторов.

В 2011 году кафедра теории и методики языкового образования и логопедии Тувинского государственного университета (г. Кызыл, Республика Тыва) начала подготовку бакалавров по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» с профилем «Логопедия». Кафедра является выпускающей по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» (очная, заочная формы обучения). При подготовке логопедов в Тыве необходимо учитывать специфику языковой ситуации в республике.

Тувинский язык в районах является языком общения коренного населения. Но последнее время происходит массовая миграция из села, и в городские детские сады приходят дети, которые испытывают трудности общения на русском языке. В особенно тяжелом положении оказываются дети с нарушенной речью. Если требуется, то обследование речи ребенка проводим на тувинском языке. Коррекционную работу обычно проводим на русском языке, однако если ребенок недостаточно им владеет, то на начальном этапе – на тувинском (Геваргис, Томилова 2015: 126).

Уровень владения русским языком у двуязычных детей различен: мы наблюдаем как высокий уровень с незначительными нарушениями в звуковом оформлении, так и низкий, характеризующийся грубыми нарушениями в лексико-грамматическом строе речи. При обследовании речи двуязычных детей логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики первого родного языка детей.

Тувинско-русское двуязычие представляет собой результат контактирования двух разноразличных языков. Между строем сопоставляемых языков гораздо больше различий, нежели сходств, с чем связаны значительные интерферентные явления в русской речи детей. Практикующие учителя-логопеды рекомендуют начинать логопедическую работу с формирования артикуляционной базы, так как перенесение артикуляционной базы одного языка на произношение другого создает акцент.

Однако важнейшей задачей остается работа над связностью речевого сообщения. И тут на помощь педагогу приходит художественная литература. Изучение произведений детской художественной литературы значимо для социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития. Именно через литературу дошкольник познает и открывает для себя жизнь общества и уникальность природного мира, мир человеческих взаимоотношений. Ознакомление с художественной литературой осуществляется с помощью произведений различных жанров, начиная с самого раннего возраста. Освоение задач литературного развития детей и формирование связной речи осуществляется в разных видах совместной и самостоятельной деятельности детей на основе литературных текстов и различных игр.

Самым важным инструментом воздействия на речевое развитие ребенка, на расширение словарного запаса является сказка. Сказочные повторы, часто рифмованная речь, богатое словотворчество, сюжетные ходы (такие как кумулятивность и включение повторяющихся песенок) делают сказочный текст привлекательным и легко запоминающимся для дошкольников. Именно сказочный язык, как отмечала О. И. Капица, является главной ценностью, делающей сказку незаменимой в детской аудитории (цит. по Голубь 2018: 213).

Процесс обучения пересказу включал 4 этапа. На первом этапе велась работа по подготовке дошкольников к восприятию текста литературного произведения, к осмыслению его содержания и формы. На втором этапе дети знакомились со сказкой. Далее задавались вопросы по содержанию текста литературного произведения. В процессе изучения детской художественной литературы может быть проведена беседа по литературному произведению, цель которой – уточнить понимание содержания произведения, его идеи, осознания средств художественной выразительности, выделить структурные части рассказа: начало, само событие, конец. На заключительном этапе составлялась программа пересказа текста с последующим пересказыванием. Здесь можно использовать следующие виды работ: пересказ по серии сюжетных картин; пересказ с опорой на сюжетную картину; пересказ с опорой на предметные картинки, отражающие только предметный план рассказа.

В процессе обучения детей на материале детской художественной литературы проводилась работа по обогащению представлений об окружающей действительности, осуществлялось эстетическое воспитание.

Литература

Арсеньева М. В. Изучение особенностей репродуктивной и творческой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием

произведений детской художественной литературы и определение путей их коррекции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (160). С. 16–20.

Геваргис В. О., Томилова Т. П. Особенности логопедической работы с детьми-билингвами // Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая // Материалы III международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 20-летию юбилею Тувинского государственного университета, году народных традиций в Республике Тыва. Кызыл, 2015. С. 126–128.

Голубь М. С. Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 211–216.

Ольга Владимировна Радиченко

Санкт-Петербург, Россия

olia_box86@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ РУССКО-АРМЯНСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Как практикующий логопед в школе, я провожу диагностику ежегодно. Все дети, пришедшие в 1-й класс, с согласия родителей проходят логопедическое обследование. Первое обследование протекает в виде беседы, в которой проверяется уровень развития устной речи первоклассника: слоговая структура слова, звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй, уровень развития фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений, а также оптико-пространственная ориентация. Далее логопедическое обследование проводится ежегодно до конца обучения в начальной школе в виде диктанта. Таким образом, диагностика позволяет выявить логопедические проблемы у детей в начале школьного обучения, начать своевременную работу и уменьшить количество учеников, нуждающихся в помощи логопеда в 3–4 классе.

За время работы в школе мне приходилось работать с детьми с различными речевыми нарушениями, а также с детьми-билингвами. В данной статье хотелось бы поделиться наблюдениями, сделанными в процессе диагностики и коррекционно-развивающих занятий с детьми-билингвами, родным языком которых является армянский, а также провести сравнение речевого развития до и после посещения логопедических занятий между билингвами и русскоговорящими учащимися с речевыми нарушениями.

При обследовании первоклассников с родным армянским было обнаружено недостаточное развитие словарного запаса, грамматического строя речи, значительные трудности вызвали задания, связанные со звуковым анализом, синтезом, слухо-произносительной дифференциацией. В области восприятия слоговой структуры слова у билингвов возникали незначительные трудности, что, вероятно, было связано с недостаточным уровнем словарного развития (перестановки и уподобления слогов отмечались редко и лишь в малознакомых словах сложной слоговой структуры). При обследовании звукопроизношения и оптико-пространственных функций нарушений не было выявлено.

При тестировании уровня развития грамматического строя речи наибольшую трудность вызвали задания на согласование в роде существительных с прилагательными, глаголами в прошедшем времени и числительными, что связано с отсутствием в армянском языке категории рода. Детям трудно почувствовать разницу между существительными мужского и женского рода и подобрать соответствующую форму прилагательного или глагола; существительные среднего рода, как правило, согласуются по женскому типу. Среди ответов первоклассников-билингвов встречались следующие: *синий ручка; одна зеркало, две зеркала, пять зеркал*. Трудности также вызвали задания на образования форм им. п. мн. ч. существительных: *ухо – уши*, формы род. пад. (*две яблоков, пять яблоков*). Часто встречались ошибки в ударении. Однако образование относительных и притяжательных прилагательных практически не вызвало затруднений у детей. Они легко образовывали формы слов и ошибок практически не допускали (*салат из моркови – морковный, лист дуба – дубовый*, если днем мороз, то день – *морозный*; у волка лапа *волчья*, у льва – *львиная*).

При обследовании лексического запаса была отмечена одна характерная особенность: если учащиеся не знали слово, они пытались перевести его с армянского или произнести армянский вариант. По результатам обследования у учащихся была выявлена значительная разница в уровне развития активного и пассивного словарного запаса. Например, они самостоятельно не могут вспомнить слово «чеснок», но при назывании этого слова понимают, о чем идет речь. При этом дети сразу переводят это слово на армянский язык. При обследовании словарного запаса были выявлены трудности при подборе синонимов, при актуализации гиперонимов. Отмечался маленький словарный запас в области названий детенышей животных, а также глагольной лексики (билингв говорит *идёт* вместо «скачет», «ползет»; *варит* вместо «печет», «жарит»).

Большинство русскоязычных учащихся легко справлялись с заданиями лексического и грамматического блока тестов, трудности возникали лишь у детей, у которых было диагностировано общее недоразвитие речи.

Наибольшие проблемы у армянских учащихся были отмечены при обследовании фонематических функций. Дети испытывали трудности при слухо-произносительной дифференциации, отмечалось уподобление согласных по звонкости/глухости и по мягкости/твердости. Дети не могли на слух отличить квазиомонимы (*крыша – крыса, трава – дрова*), показывая изображения наугад или одно и то же изображение. Сложные формы фонематического анализа не были развиты, дети не могли выполнить позиционный анализ, определить последовательность звуков в слове. При осуществлении фонематического синтеза наибольшую трудность вызывали слова с мягкими согласными. Наличие мягких согласных затрудняло составление слова из последовательно предложенных звуков, например, [л' и с а], [к н' и г а] и, как следствие, понимание его значения. Подобного рода трудности вызваны интерференцией: в армянском языке у согласных звуков нет признака твердости или мягкости.

Недостаточное развитие фонематических функций также отмечалось у многих русскоязычных первоклассников. Такие проблемы могут быть связаны с отсутствием опыта выполнения подобного рода заданий, в этом случае овладение новым материалом и устранение ошибок происходит достаточно быстро. Кроме того, русскоязычные дети с общим недоразвитием речи тоже испытывали трудности в дифференциации твердых и мягких и звонких и глухих согласных. Среди русскоязычных первоклассников с типичным развитием часто встречались дети, которым было трудно осуществить фонематический анализ и синтез слов¹ (даже простые формы анализа давались учащимся с трудом, а фонематический синтез был доступен только на уровне слов, состоящих из трех звуков (звуковое наполнение в данном случае не влияло на сложность задания и на ответ учащегося)).

Таким образом, по результатам диагностики мы зачислили учеников в группы, объединив детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи или фонетико-фонематическое недоразвитие речи) и выделив в особую группу армянско-русских билингвов. Логопедические занятия проходили два раза в неделю в течение всего первого года обучения в школе. Сравним результаты коррекционно-развивающего обучения в двух группах.

Словарный запас армянских детей и русских детей с общим недоразвитием речи пополнялся с одинаковой скоростью, значительных трудностей не возникало. Проблемы с развитием словаря отмечались только у детей с пониженной концентрацией внимания и неврологической симптоматикой в анамнезе. Отличия наблюдались в формировании грамматического строя речи. Дети-билингвы быстро овладели способами образования грамматических форм существительных. Трудности возникали

1. В определении типа анализа слова мы опирались на пособие (Лалаева 2004).

редко и чаще были связаны с малознакомыми, редкими моделями образования форм (колос – колосья, много колосьев и т. п.). Однако при согласовании по родам существительных с прилагательными, глаголами, числительными по-прежнему возникали проблемы. Дети освоили теоретический материал, но первое время применять его могли только на хорошо знакомом материале. При столкновении с неизвестными словами дети говорили, что не знают, что это такое, и поэтому не могут правильно выбрать форму. С течением времени, продолжая упражняться, дети-билингвы научились ориентироваться на вопрос, задаваемый учителем (**чья кепка?** – **моя кепка**; **какая кепка?** – **красная кепка**), что значительно улучшило результаты. Стоит отметить, что правильно самостоятельно выбрать форму вопросительного местоимения дети не могли. Наибольшие затруднения даже к концу обучения в 1-м классе вызывали количественные сочетания (задание посчитать стулья от 1 до 10): отработанные в упражнениях слова в свободной речи употреблялись без ошибок, но образования по аналогии вызывали у билингвов трудности.

У русскоязычных первоклассников с общим недоразвитием речи результаты носили нестабильный характер. Так, дети могли легко усвоить правильную форму слова, безошибочно изменять его и согласовывать несколько занятий подряд, употреблять в свободной речи, но спустя некоторое время перестать употреблять правильную форму вообще, допуская прежние ошибки, либо чередовать правильную и неправильную форму, путаясь и затрудняясь в формулировании своего высказывания.

Развитие фонематических функций у детей-билингвов также происходило неравномерно. Звуковой анализ, его простые и сложные формы дети освоили достаточно быстро, но при этом сохранились ошибки дифференциации твердых и мягких, звонких и глухих согласных (как в сторону оглушения, так и озвончения). Такие трудности отражались на письме в виде специфических ошибок обозначения мягкости согласных: отсутствие мягкого знака (*болной* – *больной*, *лос* – *лось*), замены гласных первого и второго ряда (*миши* – *мыши*, *поланка* – *полянка*). Кроме того, встречались замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные как в слабых позициях, так и в сильных позициях: *дубло* – *дуло*, *жирав* – *жираф*, *журшать* – *шуршать*. Однако стоит отметить, что, несмотря на то, что все армянские дети допускали подобного рода ошибки, количество таких ошибок у разных детей было различным. Ошибки дифференциации звонких и глухих согласных в сильной позиции (перед гласным или звонким согласным) чаще встречались у детей, фонематические функции у которых были на низком уровне развития, либо совсем не развиты. Можно предположить, что у этих детей

помимо билингвизма было фонетико-фонематическое недоразвитие речи, то есть имело место речевое нарушение. Ошибки, связанные с озвончением парного согласного в конце слова, практически исчезали из письменной речи во 2 классе, после изучения правила.

Трудности, связанные с недостаточным развитием фонематического синтеза, удалось преодолеть достаточно быстро: разобравшись в различиях между твердыми и мягкими согласными, дети перестали их путать.

У русскоговорящих детей динамика была различной. Часть обучающихся быстро освоила программу и не испытывала трудностей при овладении письмом. Недостатки фонематической стороны речи были скорректированы в быстрые сроки. Другие испытывали значительные трудности в начале обучения, но освоили программу и к концу обучения в 1-м классе испытывали незначительные трудности при письме либо совсем их не испытывали. Однако были и такие дети, которые продолжали испытывать трудности и в конце обучения: им было сложно дифференцировать твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные, а также гласные и согласные; делить слово на слоги; выделять ударный гласный. На письме встречались не только ошибки обозначения мягкости или замены парных согласных, но и пропуски букв, слогов (*упка* – уборка, *уна* – луна), перестановки и добавления (*еиюль* – июль), слияние или разрыв слов, нарушение структуры предложения, его оформления (*Детелюбят гулять вроще; Унас живут сабака булька*). Эти дети с трудом овладевали навыком чтения, что практически не встречалось у билингвов.

Проводя подобное сравнение, важно отметить, что к концу обучения в 1-м классе армянские дети стали испытывать значительно меньше трудностей по сравнению с началом года, их русская речь стала более грамотной, грамматически и фонетически правильно оформленной. Количество специфических ошибок в письменной речи постепенно сокращалось, что порой позволяло некоторым ученикам достигать таких же успехов, каких достигали русскоговорящие дети с нормальным речевым развитием. Однако следует отметить, что большинство детей-билингвов на конец обучения в 1-м классе допускают значительное количество специфических ошибок при письме и нуждаются в специальной помощи и во 2-м классе.

Литература

Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 2004. С. 112–129.

Елена Григорьевна Щербакова

Москва, Россия

ksuscha_499@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последние пять лет в российских школах все больше учится детей трудовых мигрантов из бывших республик СССР. Эти дети, чей уровень владения русским языком близок к нулю, принимаются на обучение в обычные неспециализированные классы и вынуждены осваивать образовательные стандарты современной московской школы одновременно с овладением неродным русским языком, не получая дополнительной помощи ни в семье, ни на специализированных курсах.

Национальный состав классов может быть разнородным: киргизы, узбеки, таджики, украинцы, молдаване, армяне, и общим для общения даже между собой становится русский язык, которым не все владеют в достаточной мере. Но формирование устной русской речи детей-инофонов происходит не только в процессе общения, но и на базе формирования письма и чтения.

Я работаю логопедом в школе № 2126 «Перово» г. Москвы и провожу мониторинг уровня речевого развития (Комплексный метод речевой диагностики М. А. Поваляевой (Поваляева 2002: 90–92). Достоинство метода М. А. Поваляевой состоит в привязке результата обследования к календарному возрасту ребенка, что позволяет не только оценить уровень развития устной речи отдельного ребенка, но и дать рекомендации учителю по работе с классом в целом.

Обследование уровня развития речи проводится в виде фронтальных письменных опросов во 2–4 классах в течение одного урока в конце учебного года. Детей предупреждают, что надо писать быстро, ошибки не будут учитываться, главное – быстро соображать и подбирать нужные слова. Перед каждым заданием устно проводится пробное обучение.

Детям необходимо ответить на 12 блоков вопросов.

I блок определяет уровень словарного запаса и включает 6 заданий на словесные ассоциации к определенному слову. (Игра «Пинг-понг»: логопед говорит слово, ребенок в ответ другое слово, первое, что пришло в голову). Ответы русскоязычных учеников и детей инофонов различаются.

Очевидно, что многие русскоязычные ученики хорошо знакомы со словами-стимулами, поэтому для них характерны в первую очередь смысловые ассоциации: со словами той же части речи, входящими в одно семантическое поле, или со словами, часто выступающими рядом в потоке речи. Для инофонов 1–2 класса, напротив, характерны звуковые

ассоциации, ассоциации, возникающие на базе словоизменительных парадигм, которые, вероятно, находятся в процессе активного усвоения, парадоксальные сближения. К 3–4 классу названные различия стираются.

Таблица 1.

Ассоциативные связи слов <i>Стимул</i>	Реакция русскоязычных учеников 2–4 классов	Реакция иноязычных учеников 2-го класса	Реакция иноязычных учеников 3–4-го класса
Стул	стол, парта, сидеть, грязный, уроки, мебель	стул, стулы, стук, столб	стол, парта, мебель
Мяч	ворота, футбол, пинать, нога, игра	шар, взрослый, машина, меч, велосёлое	шар, площадка, футбол, игра, играть
Иван	Ваня, Степа, царевич, имя, человек, имя	ива, ванна, папа	Ваня, человек, имя
Зайчик	кролик, прыгает, пушистый, животное	прыгун, зайка	кролик, лиса, животное, лес, прыгает, убегает
Пою	петь, хор, песня, громко	пию, чай	петь, песню
Красный	цвет, желтый, синий	грязный, утка	шар, цвет, синий

Во II блоке предлагается окончить 5 предложений, что позволяет определить уровень активного словаря существительных.

Таблица 2.

Тест на продолжение предложения

Предложение	Вариант продолжения		
	Русскоязычные дети	Инофоны 1–2 класса	Инофоны 3–4 класс
Ребенок толкает	девочку, машинку, стул	толкает	малыш, кота, стул, мяч, друга
Девочка качает	малыша, качели	качает, мама	коляску, малыша, ку-клу
Зайчик хрупает	капусту	хрупает, косточку	ест, капусту, морковь
Мама стирает	белье	одежды	белье, джинсы
Девочка поливает	цветы	поливает	землю, цветы

Иноязычные ученики 1–2 класса часто повторяют последнее слово экспериментатора, дают ассоциацию на ситуацию в целом или реагируют на звучание неизвестного им слова (хрупает – собака). Русскоязычные школьники и иноязычные ученики 3–4 классов создают предложение, связанное в грамматическом и смысловом отношении. Любопытна стратегия инофонов 3–4 класса: попытка подобрать известный синоним к эмоционально окрашенному глаголу «хрупать».

В III блоке проводится проверка сформированности глагольного лексикона, дети должны ответить на вопрос «Что делает зайчик, ребенок,

петух, мама, папа?» Русскоязычные ученики справляются с этими вопросами без труда, инофоны часто стараются использовать лексику, уже появлявшуюся в вопросах теста (Что делает зайчик? – *Хрукает*), искажают звуковую оболочку слов (Что делает петух? – *Кулот*), не учитывают необходимость использования зависимых форм (*Мама варит (что?)* вместо «готовит» вообще).

В IV блоке предлагаются задания на подбор и активное употребление прилагательных (Какой/ая/ое/ие яблоко? собака? слон? зима? цветы?) Если русскоязычные дети и иноязычные ученики 3–4 классов при ответах используют только имена прилагательные, то инофоны 1–2 класса часто ориентируются на общий смысл вопросов, а не на грамматическую форму слов (Какие цветы? – *Пахнут* вместо «пахучие, ароматные»).

Существенный скачок у детей-инофонов наблюдается на 3-м году обучения. Быстрее усваиваются слова, обозначающие действия. К 4-му классу определенные трудности могут вызывать приставочные глаголы. Очень тяжело усваиваются прилагательные. Основная трудность в усвоении семантики признаков, особенно таких, как физические свойства (вязкий, рассыпчатый), запах (ароматный, пахучий), звук (звонкий, мелодичный), общие признаки (вредный, полезный, важный). Умение образовывать притяжательные прилагательные требует дополнительных занятий, но осваивается хорошо.

В V блоке ребенку предлагается образовать грамматическую форму слова (Как называют маленький стул? А если их много? Как называют маленькую собаку? А если их много? Как говорят о маленьком яблоке? А если их много?) Русскоязычные ученики и иноязычные ученики 3–4 классов успешно справляются с обоими видами заданий: выбором окончания мн. ч., выбором уменьшительно-ласкательного суффикса. Они также способны вспомнить существительные, называющие детеныша (собачка – щенок, щенки). Иноязычные ученики 1–2 класса часто называют ассоциаты (яблоко – *яблонька*), неверно определяют род (*яблочек*), допускают орфоэпические ошибки (*яблочко*), образуют слова по моделям (*стулник, собчонка*), иногда не учитывая их словообразовательных значений. Стоит при этом отметить, что дети-инофоны удовольствием играют в игры на словообразование на дополнительных занятиях (темы занятий: корень, части речи, части слова). Усвоение словообразования к 4-му классу сопоставимо с результатами русскоязычных детей.

В VI блоке предлагаются задания на составление предложений по одному слову (мальчик, кукла, мишка). Дети-инофоны 1–2 классов, в отличие от русскоязычных сверстников и иноязычных учеников 3–4 классов, не всегда понимают суть задания и предлагают отдельные словосочетания (*Красивая кукла. Мягкая мишка*; ср. ответы инофонов 3–4 класс: *Мальчик*

играет в футбол. Я купил куклу. Мишка живёт в лесу). В VII блоке предлагаются задания на составление предложений по трем словам (мама, девочка, платье; повар, плита, пицца; водитель, грузовик, дрова). Задания на составление предложений по опорным словам вызывает затруднения у детей-инофонов вплоть до 4-го класса. Однако и здесь значительный скачок происходит после 3-го года обучения. Отметим также, что русскоязычные дети легче придумывают предложения по трем опорным словам, детям-инофонам легче придумать предложения по одному опорному слову. Часто ребенок-инофон передает в нескольких предложениях общую ситуацию, не используя сами слова (*Мама готовит, а девочка одевает платье; У нас есть столовая; Водитель едет на грузовике, и у него дрова*).

В VIII блоке предлагаются задания на ассоциативное дополнение придаточной части в сложноподчиненном предложении (*Он вышел, когда... Он не пошел на прогулку, потому что... Он не вышел во двор, куда... Он не взял игрушку, которая...*) Задание раскрывает уровень сформированности логического вербального мышления. Предложения русскоязычных детей грамматически и семантически связные. Дети-инофоны затрудняются грамотно продолжить предложение (*Он вышел, когда обедом; Он не вышел во двор, куда гулять*). На дополнительных занятиях дети-инофоны могут «опознать» ошибку в своем предложении, если учитель это предложение проговорит. Но исправить ее самостоятельно, без помощи, без образца очень сложно.

В IX блоке предлагаются задания на исправление грамматических ошибок в тексте (*Он ушла на реку. Там увидел маленький рыбку. Потом бросил один камни. Из реки выпрыгнула зелёный лягушка*). При наличии достаточного времени на выполнение заданий уменьшается и количество орфографических ошибок. Практические занятия показывают, что дети-инофоны только на 4-м году изучения русского языка начинают образно воспринимать предложение и улавливать связь предложений в тексте.

X блок проверяет практическое осознание основных языковых элементов: звука, слова, предложения. За последние 10 лет мною отмечается тенденция в снижении осознания языковых элементов: звук, слог, слово, предложение. Эти задания выполняют правильно 50% русскоязычных учащихся 2 класса, 61% русскоязычных учащихся 3 класса, 63% русскоязычных учащихся 4 классов; 41% учащихся-инофонов 2 класса, 48% учащихся-инофонов 3 класса, 53% учащихся-инофонов 4 класса.

Всероссийские проверочные работы требуют уже от учеников 1-го класса навыка за 2–3 минуты провести полный звуковой анализ 4–5 слов (например: *друзья, малыши, линейки, крылья*) и выбрать из них слово, соответствующее заданию (а его надо прочесть) «Подчеркни слово, в котором звуков больше, чем букв. Подчеркни слово, в котором букв

больше, чем звуков. Подчеркни слово, в котором все согласные мягкие. Подчеркни слово, в котором все согласные звонкие» и т. д. Также от детей требуется наличие навыка в различении частей речи: существительного, глагола, прилагательного; в составлении предложений из 7–10 слов, определения типа предложения по цели высказывания, по интонации. Хаос из теоретических знаний царит даже в головках русскоязычных учащихся, а для детей-инофонов осознание языковых элементов иногда и просто недоступно из-за большого объема информации и недостатка временного интервала.

В XI блоке предлагаются задания на произвольное построение высказывания по правилам – игра «Запрещенные слова» (Ответь полным предложением на вопрос, что любит зайчик? Запрещено использовать слова «зайчик», «морковь»). Ответь полным предложением на вопрос, что делает собака. Запрещено использовать слова «собака», «лает». Ответь полным предложением на вопрос, какая лиса. Запрещено использовать слова: лиса, хитрая). Русскоязычные дети легко выходили из положения, используя синонимы, местоимения, отказываясь от стереотипов: *Кролик любит капусту. Пёс спит. Лисичка рыжая, Он любит капусту. Она охраняет дом. Она очень ловкая.* Младшие дети-инофоны прибегали к однословным ответам: *Капуста. Бегаёт. Рыжая.* Стратегии старших не отличаются от стратегий русскоязычных детей: *Кролик любит яблоко. Она рычит. Лисичка рыжая. Он любит капусту. Она ест. Она рыжая.*

В XII блоке необходимо расположить три картинки в нужной последовательности, озаглавить историю и написать сочинение по картинкам. Современные ученики демонстрируют низкий уровень развития связной речи. Для детей-инофонов формирование связной речи начинается к концу четвертого года обучения, что вызывает значительные трудности при обучении в средней школе.

Логопедические методики предполагают оценку полученных ответов, что позволяет определить уровень речевого развития учеников. По данным мониторинга 2014–2018гг., речевое развитие русскоязычных детей лежит в пределах нормы. Дети-инофоны делают скачок в усвоении русского языка только к концу третьего года обучения, к концу 4 класса приближаются к норме: к этому времени они не допускают нарушений звукопроизношения, успешно справляются с заданиями по звукобуквенному анализу, усвоенные знания к концу 3-го года не теряются за лето. Результаты по оценке уровня развития речи соотносятся с диагностикой нарушений письма. Именно в 3-м классе у детей-инофонов резко уменьшается количество ошибок в диктантах.

Отдельно хочется отметить результаты обследования устной речи и письма детей-инофонов из класса учителя О. М. Мишиной (2013–2017).

При формировании данного класса количество детей-инофонов (не говорящих на русском языке) составляло 70%. Благодаря инициативе и энергии учителя, дети занимались дополнительно на логопедических занятиях с 1-го по 4-й класс. Темы самих логопедических занятий превосходили или соответствовали учебному материалу, проходимому в классе. Учитель и учитель-логопед часто использовали совместные технологии. При обследовании в конце 4-го класса дети-инофоны показали результаты развития речи на уровне русскоязычных учащихся. В письменных работах дети-инофоны, получавшие логопедическую помощь, к концу 4-го класса допустили немногим больше ошибок, чем русскоязычные учащиеся. Удивило, что эти учащиеся-инофоны сделали меньше, чем русскоязычные дети ошибок на правописание безударных гласных и звонких/глухих согласных.

Выводы. Обучение детей, не владеющих русским языком, в общеобразовательной школе по типовым общеобразовательным программам необходимо осуществлять с предоставлением дополнительной помощи в усвоении языка на протяжении не менее чем 4–6 лет. Оценивание работ детей-инофонов должно осуществляться на основании динамики результатов, а не по факту выполненных заданий. Контрольные, проверочные работы, особенно в 1–3 классах, должны соответствовать уровню развития понимания текстов заданий. Для создания ситуации успеха учитель должен учитывать языковые особенности и этап данного ребенка в усвоении неродного русского языка. Оценка работ не должна травмировать обучающегося ребенка-инофона завышенными для него требованиями (по стандартам ФГОС).

Литература

Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	3
Онтолингвистика как наука: проблемы и методы	3
<i>С. Н. Цейтлин</i> Освоение языка в свете теории имплицитного научения. . .	
<i>В. Б. Касевич</i> Чем абстрактность единиц детской речи отличается от абстрактности «взрослых»?.....	7
<i>С. А. Крылов</i> Возрастная (геликохроническая) стратификация текстов с точки зрения возможности ее автоматизации: количественная оценка удобочитаемости текстов на русском языке	10
<i>Т. А. Гридина</i> Рефлективная составляющая детского сознания как лингвокреативная стратегия усвоения языка	15
<i>И. Г. Овчинникова</i> Почему понимание моделей ментального лексикона важно для работы с детьми в иноязычном окружении	21
<i>Л. О. Чернейко</i> Становление и развитие отношения ребенка к языку: «языковой слух» и «языковой вкус»	26
<i>Л. А. Пиотровская</i> Сложные знаки в раннем онтогенезе: когнитивно- семиотический анализ	30
Освоение звуковой стороны речи в ситуации одно- и многоязычия.....	37
<i>Е. И. Риехакайнен, П. В. Шаньгина</i> Фонетические реализации высокочастотных словоформ и формул вежливости в речи русскоязычных детей 4-6 лет	37
<i>В. А. Решетникова, Е. В. Томас</i> Русская версия «Speakaboо»: монолингвальные данные	42
<i>О. Б. Сизова</i> О функционировании одного кластера в детской речи. . .	44
<i>Т. И. Зиновьева</i> Исследование звуковой стороны речи школьников как условие повышения их произносительной культуры.....	52
<i>О. В. Ненонен</i> Фонетическая интерференция и акцент у финско-русских двуязычных детей	56
<i>Т. И. Доценко, Л. М. Лотфуллина</i> Фонетические особенности русской речи итало-русских детей-билингвов в ситуации ограниченной языковой среды	61

Э. Б. Чиркова, М. Ю. Михайлова Выявление нарушений фонетико-фонематической стороны речи у детей с удмуртско-русским двуязычием 66

Пути освоения чтения и письма в ситуации одно- и многоязычия 69

Я. Э. Аханкина Вариативность написаний в ранних детских письменных текстах. 69

И. А. Бучилова, Е. В. Грудева, А. А. Дивеева, Е. М. Иванова Создание электронной базы ошибок в письменных текстах детей-инофонов: проблемы и решения. 73

О. С. Сальникова Естественный путь освоения письма: орфографический потенциал ребенка-дошкольника. 78

О. В. Астафьева Алфавиты Э. Лира и русские азбуки старого и нового времени. 82

О. А. Величенкова Логопедический букварь – первый учебник ребенка. 85

О. И. Тиринова Приемы включения в учебную коммуникацию учащихся 1-го класса в период обучения грамоте в учреждениях общего среднего образования с русским языком обучения (Республика Беларусь). 90

Т. Г. Трофимович Орфоэпические нормы русского языка и обучение чтению белорусских младших школьников. 96

М. Краузе, Н. Риттер Чтение на двух языках: исследование русско-немецких билингвов с применением айтрекера. 100

М. П. Итальяни Некоторые особенности раннего освоения письменной формы речи в условиях многоязычия. 106

Н. Н. Колодина К вопросу о выборе русского текста для чтения двуязычными русско-американскими учениками. 113

Освоение лексического богатства языка. Ментальный лексикон ребенка. 117

О. В. Федорова Какой тест на объем рабочей памяти нужен подросткам? (разработка нового теста на материале русского языка). 117

Е. Д. Божович Факторы и условия различий в использовании эмоционально-экспрессивных средств языка подростками. 122

А. А. Мурашов Интеграция визуального и аудиального при образовании детских ассоциативных моделей. 128

Т. А. Крулякова Петербургская топонимика сквозь призму детского восприятия. 131

<i>Ю. С. Пузанова</i> Освоение детьми семантики эмпирических прилагательных: экспериментальная проверка гипотезы семантических признаков.....	140
<i>Т. В. Тимошина</i> Речь старшекласников в несистемном аспекте.....	146
<i>А. М. Севастьянова</i> Функционирование слов с семантикой падения в речи русскоязычных детей раннего дошкольного возраста.....	149
<i>М. Б. Елисеева</i> Суффиксальные словообразовательные модели в речи ребенка от 3 до 4 лет (на материале лонгитюдного исследования).....	152
<i>О. И. Свириденко</i> Освоение учащимися начальных классов межъязыковых омонимов в условиях близкородственного русско-белорусского билингвизма.....	156
<i>С. Н. Абдуллаев, М. Кадырова</i> Подражательные фразы-ярлыки детской речи в условиях двуязычной среды.....	161
<i>Л. В. Савельева, Т. А. Воскобойникова</i> К вопросу о составлении комплексного электронного словаря для полиэтнических начальных классов.....	163

Формирование морфологического компонента языковой системы ребенка-монолингва..... 167

<i>Н. И. Данилина, Н. Г. Мальцева</i> Усвоение модификационных категорий существительного: к постановке проблемы.....	167
<i>О. В. Мурашова, М. А. Яценко</i> К вопросу об актуальности существительных общего рода в детском лексиконе.....	172
<i>Н. Куичиков</i> Acquisition of the prepositional system of romani.....	176
<i>В. А. Семушина</i> Выражение количественных отношений на этапе начального комбинирования слов.....	184
<i>Е. В. Абросова</i> К вопросу об овладении глагольным предложением в условиях речевого дизонтогенеза.....	189
<i>С. В. Краснощекова</i> Местоимения всеобщности в речи детей раннего возраста.....	194
<i>Е. И. Чиглова</i> Морфологическая и дейктическая стратегии освоения категории лица в русскоязычном онтогенезе.....	199

Формирование морфологического компонента языковой системы в ситуации многоязычия. Грамматическая интерференция в детской речи..... 203

<i>А. В. Пеетерс-Поддаевская, Е. Дорофеева</i> Ранние этапы усвоения категории глагола у трехязычного ребенка.....	203
--	-----

<i>О. Г. Качан</i> Типичные ошибки освоения младшими школьниками категории рода существительных в условиях близкородственного билингвизма.....	209
<i>Д. Н. Дудко</i> Освоение корейскими детьми пространственных отношений сквозь призму русского языка	212
<i>З. В. Остапова</i> Формирование грамматически правильной речи детей старшего дошкольного возраста (на материале коми языка)	216
<i>Т. П. Томилова</i> Интерферентные явления при тувинско-русском двуязычии	223
<i>Ж. Т. Тасжурекова</i> К вопросу о формировании языковой системы казахского (родного) языка в дошкольном возрасте.....	226
<i>А. Д. Сейсенова</i> Актуальные вопросы онтогенеза речи казахскоязычных детей	230
<i>О. А. Пахомова, Л. М. Саматова</i> Специфика речевого развития искусственных билингов 5–7 лет, воспитанников школы «English Nursery & Primary School»	233
<i>Е. Дизер</i> Особенности грамматических вариантов у билингов как показатель уровня владения языком	235
<i>М. К. Абаева</i> Детское словотворчество (на примере речи русско-казахских билингов).....	238

Сравнительные исследования освоения синтаксических конструкций в детской речи..... 241

<i>В. А. Попова</i> Экспериментальное исследование болгарского детского синтаксиса	241
<i>П. М. Эйсмонт</i> Роль семантического объекта в усвоении семантико-синтаксической структуры глагола.....	248
<i>А. И. Рыко</i> Отрицательные конструкции на раннем этапе становления грамматики	253
<i>О. С. Биккулова</i> Изучение деепричастия в онтолингвистическом аспекте	262
<i>K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski</i> The Development of Syntactic Skills in Children aged 4 to 10 years	267
<i>Е. В. Галкина</i> Ранние двусловные высказывания со значением причины и следствия.....	271
<i>Н. В. Дроздова, А. В. Венрева</i> К проблеме изучения вопросительных предложений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях диалогического дискурса.....	276
<i>О. С. Ушакова, В. И. Яшина, Х. Кючуков</i> Освоение вопросительных предложений старшими дошкольниками	281

- Н. С. Старжинская, Е. И. Варанецкая-Лосик* Детские вопросы как один из показателей сформированности коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста..... 283
- А. В. Ерошевич* Мониторинг развития грамматического строя речи при изучении школьного курса синтаксиса 288

Влияние языковой ситуации на становление речи ребенка.

- Формирование языковой картины мира..... 292**
- А. М. Кондратенко* Новые записи сельских детей в Ярославской области..... 292
- Т. И. Петрова* Отражение реалий времени в языковом существовании ребенка: сопоставительный аспект 295
- Н. А. Лемякина* Концепт «счастье» в языковом сознании младших школьников 299
- В. А. Левченко* Особенности воспроизведения художественных текстов детьми из семей с высоким и низким социокультурным статусом..... 305
- Е. Ю. Протасова* Еда в детстве 309
- Н. Ш. Александрова* Как рано ребенок может стать билингом? 314
- Н. Рингблом, А. Н. Забродская, С. Карпова* Транслингвизм как повседневная практика многоязычных семей в Швеции, Эстонии и на Кипре..... 319
- С. Т. Боранбаева* К проблеме полиязычия в образовании 325

Становление коммуникации на ранних стадиях онтогенеза.

- Психолингвистические исследования инпута и его роли в становлении детской речи 327**
- А. В. Колмогорова* Генезис паттернов межличностной коммуникации в общении ребенка с матерью 327
- Л. Н. Галактионова* Речеповеденческие тактики взрослого при возникновении коммуникативных неудач в диалоге с ребенком дошкольного возраста 335
- В. К. Харченко* Становление коммуникации в онтогенезе 341
- О. В. Кощева* Формирование коммуникативной уникальности личности в онтогенезе: вопросы речевого портретирования 345
- К. А. Вагнер* Возрастная специфика выражения речевой агрессии в поведении ребенка (на материале немецкого языка)..... 349
- Г. Р. Доброва* Об особенностях инпута детей-билингвов 352
- М. А. Еливанова, В. А. Семушина* К вопросу об особенностях инпута у детей-билингвов..... 359

А. В. Пивень Языковое доминирование в речи якутско-русских детей-билингвов 364

Формирование текстовой компетенции ребенка. Детское словесное творчество 370

Н. К. Онипенко Употребление видо-временных форм русского глагола в детских повествовательных текстах..... 370

Е. Н. Никитина Время и пространство в детских нарративных текстах..... 376

Т. А. Ушакова, О. А. Потемкина, С. В. Кудряшова, И. Е. Киришина О некоторых корреляциях категорий пространства и времени в детском мышлении 382

В. В. Казаковская, М. В. Гаврилова Вводность и тинейджер (к проблеме точки зрения)..... 389

О. В. Шабалина Метафора как механизм конструирования текста у детей 7–8 лет..... 397

Ю. В. Кроливец Особенности развития внутренней речи детей дошкольного возраста в процессе построения рассказов 400

Л. С. Сильченкова Кумулятивное действие как прием формирования речи и мышления у детей дошкольного возраста .. 403

Л. А. Месеняшина Детское прозаическое творчество как источник информации о детских страхах 408

Н. В. Павлова Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями..... 413

Освоение канонов строения художественного текста ребенком 419

В. Д. Черняк Восприятие детьми произведений советской классики: путешествие во времени с остановками 419

С. М. Евграфова Детская литература как инпут..... 422

А. В. Рачковская Что предпочтет разборчивый двухлетка: народный «Колобок», классический «Бутерброд» или «Миндальное пирожное»?..... 430

Л. А. Месеняшина, Н. А. Семакина Восприятие военной темы школьниками..... 436

С. Н. Глазкова, Э. С. Герберсгаген Понимание текста дошкольниками через призму иерархии ключевых слов 440

О. В. Азарко, Е. С. Василевская Лексическая работа при изучении фольклорных произведений на уроках литературного чтения в условиях билингвизма 445

Л. С. Разина Детское литературное творчество: уроки Дж. Родари 450

В. Н. Карпухина Детский билингвизм в современной художественной литературе: лингвоаксиологический аспект..... 455

Развитие метаязыковой деятельности ребенка..... 459

Л. А. Калмыкова, Н. В. Харченко, И. В. Мысан Некоторые психолингвистические и психолингводидактические вопросы освоения детьми знаний языка и знаний о языке 459

А. И. Лаврентьева К проблеме развития элементарного осознания явлений языка и речи 466

А. Р. Попова Первичное освоение ребенком дошкольного возраста лингвистических понятий 469

Н. Н. Ханина Роль речевого самоконтроля в формировании правильности речи у детей дошкольного возраста 474

Т. А. Воробьева О некоторых особенностях языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей 481

О. С. Ушакова, В. И. Яшина Формирование языковой картины мира у дошкольников 486

О. Г. Хохловская Развитие метаязыковой коммуникативной способности ребенка на уроках русского языка в Школе диалога культуры (на примере изучения именного склонения) 488

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 493

Онтолингвистические основы методик преподавания родного и неродного языков 493

Л. Б. Армоник, Е. З. Голуб Освоение родного языка и овладение иностранным языком: к вопросу о сходстве и различии процессов 493

И. П. Амзаракова Описание языкового мира ребенка – что дает оно учителю иностранного языка? 499

Е. В. Маркасова Метод целых слов, преподавание русского языка в Китае и учительница Элькина 504

Е. А. Хамраева Новая лингводидактическая диагностика детей-билингвов: концепция и решения 510

Е. В. Кулеш, С. Ю. Прасолова, И. Ж. Кожурина К вопросу об адаптации к школьной жизни детей-инофонов 514

Е. Н. Панфилова О двух стратегиях освоения детьми родной речи в связи с проблемой обучения взрослых профессиональному английскому языку 519

<i>П. Г. Гельфрейх</i> Что может дать отечественная школьная педагогика русской зарубежной школе выходного дня	523
<i>А.-М. Ю. Николаева, Е. В. Павлова</i> Лингвометодическая специфика билингвальной образовательной среды при обучении детей иностранным языкам в дошкольном учреждении (отнолингвистический подход)	529
<i>Ши Юнпин</i> Погружение в детство, или записки ассистента	535

Становление речи в условиях нормального и атипичного развития ребенка: взгляд физиолога 540

<i>Е. Е. Ляксо</i> Речевое взаимодействие в диадах с типично развивающимися детьми, детьми с расстройствами аутистического спектра и детьми с синдромом Дауна	540
<i>Е. Е. Ляксо, С. В. Гречаный</i> О возможности оценки психоневрологического статуса ребенка по характеристикам его голоса и речи	544
<i>В. Д. Долгая, Е. Е. Ляксо</i> Лингвистические особенности материнской и детской речи в диадах с детьми с синдромом Дауна	548
<i>А. А. Балякова, О. В. Фролова</i> Логопедический анализ речи детей 4–7 лет с синдромом Дауна, умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра	551
<i>Э. И. Столярова, Н. Ю. Белова</i> Особенности слухоречевой функции у школьников 5-9-х классов с речевыми нарушениями	554
<i>О. В. Фролова, А. С. Николаев, А. А. Балякова</i> Речевое взаимодействие между дошкольниками с нарушениями развития	560
<i>В. А. Городный, Е. Е. Ляксо</i> Особенности речи детей 6-7 лет с атипичным развитием	564
<i>С. В. Гречаный, Е. Е. Ляксо</i> Проблема «регресса» речевого развития при психических расстройствах раннего детского возраста	567
<i>А. В. Степанов</i> Использование теста незаконченных предложений для определения отношения родителя к болезни ребенка	570
<i>А. С. Григорьев</i> Особенности восприятия эмоционально окрашенных высказываний в речи 14-16-летних подростков	575
<i>Ю. О. Филатова, А. М. Антипова</i> Изучение ранних вокализаций в младенчестве (на основе кейс-метода)	580
<i>А. В. Куражова</i> Характеристики речи матери и детей-близнецов в возрасте от 4 до 6 лет при взаимодействии	585

<i>А. М. Кондратенко</i> Особенности нарратива пятилетних детей (экспериментальное исследование на материале русского языка).....	589
<i>Л. Е. Голованова, Е. А. Огородникова, М. Ю. Бобошко</i> Возрастные аспекты разборчивости речи у пользователей кохлеарных имплантов	591
<i>Е. А. Огородникова, С. П. Пак, Е. М. Лесова</i> Влияние гипоксии на характеристики латерализации при восприятии речи	596

Лингвистические основы диагностики речевого развития и речевой реабилитации. Логопедическая поддержка детей-инофонов 599

<i>Н. А. Мёдова</i> Анализ эхोलалического скриптования у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях социума.....	599
<i>Э. Г. Азарова</i> Формирование социально значимой фразы в процессе игры у детей с синдромом Дауна	602
<i>И. В. Прищепова</i> Проблема диагностики дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи	605
<i>Ю. О. Филатова, А. С. Кудряшова</i> Выявление вариантов задержки речевого развития у детей раннего возраста с применением разных диагностических методик	610
<i>П. А. Прищепова</i> К вопросу о состоянии текстовой компетенции у младших школьников с дисграфией	613
<i>Ш. Ю. Кужугет</i> Развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи на материале детской литературы	617
<i>О. В. Радиченко</i> Лингвистические основы языковой поддержки русско-армянских детей-билингвов в российской школе.....	620
<i>Е. Г. Щербакова</i> Направления языковой поддержки детей-инофонов в начальной школе	625

СОВРЕМЕННАЯ ОНТОЛИНГВИСТИКА:
ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ, ОТКРЫТИЯ
*Материалы ежегодной международной научной конференции
24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург*

Научное издание

Подписано в печать 23.04.2019
Формат 60x84/16 Уч.-изд. л. 40.07 Усл. печ. л 37.2.
Тираж 100 экз. Заказ № 459к

Издательство ЛИСТОС
(ИП Ушакова Т. А.)
153045, г. Иваново, ул. Хвойная, 23
8-920-676-65-23
kniga@listos.biz www.listos.biz

Отпечатано: типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48.